

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Válter António Anes Gonçalves

**Dramatizando a "cena":  
O Drama no Ensino da escrita em Língua  
Portuguesa e da oralidade em Língua  
Espanhola**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Válter António Anes Gonçalves

**Dramatizando a "cena":  
O Drama no Ensino da escrita em Língua  
Portuguesa e da oralidade em Língua  
Espanhola**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do  
Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol  
nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Doutor António Carvalho da Silva**  
e do  
**Doutor Pedro Dono López**

outubro de 2013

## Declaração

Válter António Anes Gonçalves

[valteraganes@yahoo.com](mailto:valteraganes@yahoo.com)

Tel. 963997350

B. I: 12618049

Dramatizando a “cena”: o Drama no Ensino da escrita em Língua Portuguesa e da oralidade em Língua Espanhola

Orientadores:

Doutor António Carvalho da Silva

Doutor Pedro Dono López

Ano de conclusão: 2013

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É autorizada a reprodução integral deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2013

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Ao inconformismo, que na sua inevitabilidade nunca me deixou percorrer só um caminho.

Aos meus pais e irmão, por nunca me guiarem pela mão, mas sim pelas palavras e pela liberdade. O seu apoio é a minha Escola.

À namorada Liliana, a paixão, paciência, conselhos e a permanente ajuda. O amor é testemunha e par da aprendizagem. Também tu és parte da minha Escola.

Aos incansáveis supervisores, Doutor António Silva e Doutor Pedro Dono, a compreensão, as palavras, o profissionalismo, os ensinamentos e o saber sempre oportuno. Sobretudo, a amizade, que tantas vezes acompanhou a orientação e venceu esta formação. Na minha matriz ficará sempre este saber ser professor, orientador e Humano, que deles aprendi.

Às orientadoras cooperantes, Prof.<sup>a</sup> Fátima Teixeira e Prof.<sup>a</sup> Helena Real, saber de experiência feito, a transmissão da alegria de ensinar, a disponibilidade, os modelos e a amizade. Jamais a memória olvidará esta partilha.

Às colegas do núcleo pelo espírito de entreajuda que sempre mantivemos, as lições que partilhamos e ao crescimento que experienciámos juntos.

Aos colegas de trabalho, Rui, Joana, Bárbara e Laura, que, pelo seu sacrifício pessoal, permitiram que realizasse este estágio, cobrindo os meus horários laborais quando necessitava estar na Escola Secundária a desenvolver o projeto ou em aulas na Universidade.

A todos os que comigo partilharam anseios, nervosismos, alegrias e desesperos.

Aos inesquecíveis alunos. Nunca o tempo apagará a memória desta juventude e das aulas que me deram.

A mim, que me eduquei como profissional.



**Dramatizando a “cena”:**  
**O Drama no Ensino da escrita em Língua Portuguesa**  
**e da oralidade em Língua Espanhola**  
Válter António Anes Gonçalves  
Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do  
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário  
Universidade do Minho - 2013

**Resumo**

O presente relatório tem a finalidade de registar o trabalho desenvolvido num projeto de intervenção pedagógica supervisionada, cujo principal objetivo foi o desenvolvimento da competência de escrita numa turma de Português do 11º ano, e da oralidade numa turma de Espanhol de 10º ano. Os principais objetivos do projeto foram: 1 - Avaliar o nível de consciência dos alunos sobre o que é a escrita e a oralidade; 2 - Diagnosticar as competências de escrita e de oralidade dos alunos e a perceção que têm das suas dificuldades e capacidades; 3 - Promover estratégias de intervenção no âmbito do texto dramático e dramatização que desenvolvam as competências referidas; 4 - Desenvolver a consciência de uma aprendizagem processual e autorregulada; 5 - Avaliar o impacto das estratégias adotadas no desenvolvimento das competências de escrita e de oralidade.

Na fase inicial, procedeu-se à observação do contexto e à avaliação das competências de escrita e oralidade dos alunos. Com base nos documentos orientadores do processo de ensino aprendizagem e em literatura especializada, definiu-se um conjunto de estratégias de intervenção. Foram criados instrumentos de recolha de informação sobre a perceção dos alunos acerca das suas competências e dificuldades e foi realizada a observação interpretativa através de registos do desempenho dos alunos. A regulação da aprendizagem fez-se através do diálogo constante com os alunos, ao longo da intervenção.

Os resultados revelam que o âmbito do drama é uma ferramenta propulsora do desenvolvimento das competências visadas; além disso, o trabalho cooperativo em grupo parece, facilitar as dinâmicas processuais de construção do texto, e fomentar a interação oral, reduzindo a inibição de falar a língua estrangeira. No decorrer do projeto através duma atitude reflexiva e interpretativa com suporte na literatura, foi possível constatar a evolução dos alunos não só no âmbito das competências visadas mas também, ao nível das relações e do saber aprender.



**Dramatizing the “scene”**  
**The Drama of teaching writing skills in the Portuguese Language and speaking skills in the Spanish Language**  
Válter António Anes Gonçalves  
Teaching Report  
Master of Portuguese (3rd Cycle of Elementary School and Secondary School) and Spanish (Elementary and Secondary School)  
Minho University – 2013

**Abstract**

The present report intends to present a supervised pedagogical project developed to promote the writing skills of students (11<sup>th</sup> grade) of Portuguese and the oral skills of students (10<sup>th</sup> grade) of Spanish. The project objectives were: 1 – to assess the student's level of awareness about what writing and speaking are; 2 – to diagnose the students' writing and oral skills and their perceptions about their abilities and difficulties; to promote intervention strategies in the context of the drama text and dramatization which develop the referred skills; to develop awareness of the process of self-regulated learning; 5 – to assess the strategies' impact on the development of the writing and oral skills.

At the initial stage, observation of the context as well as the assessment of the student's writing and oral skills was carried out. Based on the documents that regulate the learning/teaching process and the specialized literature, a set of intervention strategies were planned. Instruments for gathering data of the student's perceptions about their competences and difficulties were created followed by an interpretive observation through the records of the student's performance during the intervention process. The learning regulation was done through constant dialog with the students throughout the process.

The project outcomes suggest that the ambit of drama is a tool that propels the development of the referred skills; furthermore, cooperative group work seems to favor the learning process of the processual dynamics of text construction, and promote the interaction reducing inhibition to speak the foreign language. Throughout the development of the project, through a reflexive and interpretive approach, supported by the literature, it was possible to verify the student's evolution not only on the referred skills range, but also at the relations and knowing how to learn level.





# Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I - Perspetivas sobre o Ensino: a Pedagogia, Investigação, a escrita e oralidade.....</b>	<b>15</b>
1.1 – Ensino e pedagogia(s).....	15
1.2 - A Investigação .....	17
1.3 – A escrita .....	20
1.4 – A Oralidade .....	23
<b>Capítulo II - Contexto e Plano Geral de Intervenção.....</b>	<b>27</b>
2.1 - Contexto de Intervenção.....	27
2.1.2 – Turma de Português .....	27
2.1.3 – Turma de Espanhol .....	27
2.2 - Documentos Reguladores do Ensino Aprendizagem.....	28
2.2.1 – Domínio da Escrita .....	28
2.2.2 – Domínio da Oralidade .....	29
2.3– Observação de aulas .....	30
2.3.1 – Disciplina de Português .....	31
2.3.2 - Disciplina de Espanhol.....	32
2.4 - Plano Geral de Intervenção: objetivos, fundamentos teóricos e estratégias .....	34
2.4.1 - Fundamentação do Projeto de Intervenção.....	36
2.4.2 - Estratégias de Intervenção .....	38
<b>Capítulo III - Descrição e Avaliação da Intervenção .....</b>	<b>41</b>
3.1 - Atividades de Diagnóstico.....	41
3.1.2 – Atividades de Português.....	41
3.1.3 – Atividades de Espanhol.....	43
3.2 - Descrição e Avaliação da intervenção .....	49

3.2.1 – Grupo de Português.....	50
3.2.2 – Grupo de Espanhol.....	57
3.3 - Avaliação Global do Projeto.....	61
<b>Capítulo IV - Considerações Finais.....</b>	<b>81</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>85</b>
Anexos.....	89
ANEXO 1: Texto Resposta à primeira atividade .....	91
ANEXO 2: Exercício de Escrita da Segunda aula .....	92
ANEXO 3: Texto resposta de uma aluna ao exercício de escrita da segunda aula .....	93
ANEXO 4: Exercício de Escrita de um resumo da quarta aula.....	94
ANEXO 4 (CONTINUAÇÃO) .....	95
ANEXO 5: Exercício de escrita de um texto argumentativo da sexta aula .....	96
ANEXO 6: Ficha Informativa sobre o texto argumentativo.....	98
ANEXO 7: Modelo de exercício do texto argumentativo.....	102
Anexo 8: Texto resposta de um grupo de alunos ao exercício do texto argumentativo .....	103
Anexo 9: Texto resposta de um grupo de alunos ao exercício do texto argumentativo .....	104
Anexo 10: Atividade de Dramatização da primeira aula.....	105
Anexo 11: Atividade de Dramatização da terceira aula .....	106
Anexo 12: Questionário final de avaliação final da intervenção .....	107
Anexo 13: Questionário final de avaliação final da intervenção .....	109
Anexo 14: Questionário Inicial Diagnóstico .....	111
Anexo 15: Grelha de observação para expressão oral .....	114
Anexo 16: Grelha de observação para expressão oral .....	115
Anexo 17: Atividade inicial diagnóstica de escrita livre. (formato PowerPoint) .....	116

## Introdução

O relatório de estágio que se apresenta foi levado a cabo no contexto específico de duas turmas do ensino secundário: uma turma de 11º ano de Português língua materna e uma turma de 10º ano de Espanhol língua estrangeira, nível de iniciação.

Pretendo com este documento descrever, com fidelidade e clareza, todo o processo de investigação e consequente ação, com o qual almejei desenvolver as competências de escrita em Português e de oralidade em Espanhol, tendo como eixo transversal entre os objetos de estudo o drama / dramatização. Assim, e da mesma forma, pretendo descrever as principais atividades desenvolvidas, interpretar os resultados e as apreciações dos alunos em relação à intervenção e, por último, abordar todo o processo apresentando a minha perceção do mesmo e de toda a prática.

A escolha de trabalhar as referidas competências adveio não só duma escolha assumida de trabalhar objetos diferentes, mas também, da necessidade que se apresentou. Após ter recolhido a informação relevante através da observação de aulas e de outros dados que reuni pela partilha que as professoras orientadoras fizeram sobre as turmas, tornou-se clara a decisão de trabalhar a competência de escrita em Português e a oralidade em Espanhol.

Sendo o projeto uma realidade dual na sua duplicidade de objetos de estudo, a procura do eixo unificador entre eles foi encontrada na Expressão Dramática. A escolha do drama/dramatização prende-se com as suas possíveis realizações: a escrita, no texto dramático e a oralidade, na dramatização. Assim, e de acordo com as necessidades das turmas, se consolidou este Plano de Intervenção.

De acordo com as planificações de cada disciplina, tentei desenvolver um conjunto de atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento das competências a trabalhar, já referidas, e dar resposta ao Plano de intervenção. Com o mesmo sentido de missão, tentei experienciar um caminho metodológico e/ou pedagógico com que mais me identifiquei e acreditei ser o mais indicado. A este respeito, mais adiante, tecerei a descrição e farei as analogias necessárias. As atividades que desenvolvi e levei à prática, tentei que fossem sempre interessantes, estimulantes e, quase sempre de cariz aberto, na senda do desenvolvimento da escrita e da oralidade.

Ao longo do desenrolar destas mesmas atividades, estive atento às dificuldades dos alunos e aos seus progressos, tentando sempre interpretá-los e agindo numa perspetiva formativa. Para o mesmo efeito, servi-me dos meus registos de observação e de reflexões, assim como do *feedback* dos alunos sobre todas as atividades desenvolvidas. Este trabalho processual e contínuo esteve ao serviço da regulação da intervenção, no sentido de dar cumprimento aos objetivos estipulados no plano inicial.

Em termos metodológicos, a abordagem adotada no desenvolvimento deste projeto não pôde ser de índole singular. Uma vez assumidos os diferentes objetos de estudo e dadas as diferenças entre os contextos (aprofundamento em língua materna e iniciação em língua estrangeira), a prática pautou-se por um contínuo metodológico e/ou pedagógico entre várias perspetivas. Estas mesmas perspetivas, que interpretei como aproximações, ou tentativas experimentais com esse efeito, seguiram por aproximação uma pedagogia diferenciada, uma abordagem comunicativa na língua estrangeira e, por fim, com uma finalidade de avaliação formativa. Tentei desenvolver a observação na perspetiva participante, em consonância com a linha interpretativa, que procurei manter de fundo nesta investigação-ação.

Quanto à sua estrutura interna, este relatório organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, serão abordados aspetos teóricos relacionados com pedagogia, investigação e as competências de escrita e oralidade. No capítulo dois, apresenta-se o Plano de Intervenção. No primeiro ponto deste capítulo, é feita a contextualização de ambas as turmas; seguidamente, faz-se uma abordagem aos documentos reguladores do ensino aprendizagem segundo os dois domínios a trabalhar. No ponto seguinte, faz-se a exposição do período de observação de aulas das duas turmas. De seguida são expostas as questões iniciais do Projeto de Intervenção e os objetivos do mesmo. Por último apresenta-se a fundamentação do projeto e as estratégias de intervenção. No terceiro capítulo, procede-se à descrição e avaliação da intervenção. Este capítulo inicia-se com uma abordagem ao período de diagnóstico sendo apresentadas as estratégias/atividades desenvolvidas para esse efeito. O capítulo prossegue com a descrição e avaliação das atividades, centradas na escrita e oralidade, nas duas turmas e encerra-se esta parte com a avaliação global do projeto. No último capítulo, abre-se o espaço para algumas considerações finais. No final deste relatório, encontram-se as referências bibliográficas consideradas na sua elaboração, incluindo-se ainda uma secção separada com os anexos que se encontrarão referidos ao longo do texto.

# Capítulo I - Perspetivas sobre o Ensino: a Pedagogia, Investigação, a escrita e oralidade

## 1.1 – Ensino e pedagogia(s)

Inicio este primeiro capítulo com um pensamento que pautou todo o meu percurso de formação ao nível da prática docente.

Porque entre o indivíduo e a (uma) sociedade existe um terceiro termo que é a humanidade. A própria educação testemunha-o. Não se educa a criança para que ela não vá mais longe. Mas também não se educa para fazer dela “um trabalhador e um cidadão”. Educa-se para se fazer dela um Homem, isto é, um ser capaz de compartilhar e comunicar com as obras e as pessoas humanas. (Reboul, 2000: 23)

Remontando ao início do período de prática pedagógica, da elaboração do Plano de Intervenção e do contacto com as turmas, todo esse processo representou, de alguma forma, uma mistura de realidades e vivências: as dificuldades, incertezas, dúvidas, receios. Encontrei nesse revolver de questões a pluralidade de possibilidades que me impulsionou nos caminhos que decidi trilhar. Foi precisamente esse turbilhão que se afigurou na oportunidade de ultrapassar as adversidades e, como nos diz Hannah Arendt citada por Pombo

uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (Pombo, 2000: 23).

Tendo definido o mote para impulsionar o trabalho, segui numa reflexão constante sobre todo o processo de prática pedagógica.

Dizia-nos Kant que o homem é o que é unicamente pela Educação. Estarei em grande parte de acordo com esse pensamento. Olhando para trás, para o presente e, principalmente, para o futuro, diria que não só são a educação e, por conseguinte, o ensino pilares da construção do Homem, mas também que eles próprios se constituem factos da própria humanidade. Desta forma, o pensamento inaugural deste documento e o que se acaba de veicular são parte de um todo, de uma conceção, mais ou menos filosófica, do ensino. É importante abordar outro aspeto da docência que se apresentou algo complexo e, por vezes,

divergente: a pedagogia. Numa perspectiva de princípio tomo o pensamento de Bertrand Russell quando este diz

Quem possui um genuíno impulso de professor está mais interessado em sobreviver nos seus livros do que na sua carne. Por outras palavras, o sentimento de independência intelectual é essencial ao adequado preenchimento das funções de professor. (Pombo, 2000: 72)

Neste sentido, os caminhos que trilhei não foram outros senão os meus. Ao falar de pedagogia, falamos no plural pois é preciso

tomar consciência de que não há uma pedagogia, mas várias, e que esta pluralidade é a melhor defesa contra o dogmatismo. (Reboul, 2000: 42)

Esta foi uma das aprendizagens mais concretas e reconfortantes que realizei. Fixando a certeza de que na pluralidade pedagógica é que reside um possível caminho, não podemos deixar de atentar no que nos diz José Duarte (2004), referenciando uma proposta de outro autor, Astolfi (1995), tendo em conta que a pluralidade é de facto parte integrante da própria sala de aula

Face às exigências (...) de uma sociedade em transformação, que traz para a escola todos os jovens na sua diversidade social e cultural e com as suas expectativas pessoais a pedagogia diferenciada pode constituir uma resposta pertinente, não como uma fórmula estática de ensino, mas como uma *modificação essencial das atitudes...* (Duarte: 2004, 34)

A pedagogia diferenciada será, portanto, não um caminho rígido, não uma eleição dogmática no que à pedagogia concerne, mas sim, uma ferramenta com bases múltiplas, uma forma de alerta para as realidades da sala de aula. Para mim apresentou-se como uma concretização formativa na teoria pedagógica e possibilitou, na prática, ser um ponto referencial pelo seu leque de ação. No fundo, o que nos diz esta proposta pedagógica? O mesmo autor esclarece

o que essa pedagogia propõe é a abertura do professor às necessidades e características diferentes dos alunos e consequente aplicação de variantes didáticas que melhor respondam a essa diversidade, superando assim procedimentos normalizados com que na rotina tradicional se pretende “*ensinar todos como se fossem um só*”; “É a recusa da tentação de apenas se garantirem aquisições mínimas”...a reivindicação de que a todos o alunos é possível uma apropriação das noções-chave dos programas, mas numa base problematizadora e dinâmica “porque o que faz o sucesso na vida é a capacidade de pensar por si mesmo, de identificar e resolver problemas. (Duarte, 2004, 33-34)

A pedagogia diferenciada é então um manancial de referência para uma ação, ela mesma diferenciada. Como nos diz Meirieu, citado por Duarte (2004: 38):

a diferenciação é simplesmente o cuidado de fazer interagir a diferença e a unidade, não como estratégias contraditórias mas como realidades indissociáveis que se apoiam mutuamente.

Na intenção de trabalhar um ensino para o desenvolvimento de competências importa, ainda que brevemente, refletir sobre o que entendemos por competência. No seguimento da linha de pensamento que se estabeleceu, tomemos as palavras de Perrenoud, que nos chegam pela citação de Duarte (2004: 44):

a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se não estão já constituídos, são constituíveis a partir dos recursos do sujeito. É que o saber mobilizar que está na raiz de qualquer competência.

Em consonância com esta perspetiva de entendimento das competências, parece seguir toda a linha pedagógica anteriormente exposta. De facto, centralizando a atenção e o foco nos alunos, seria impossível não entender e perspetivar a necessidade de uma ação pedagógica multifacetada, assim como entender que as diferentes competências se desenvolvem de formas distintas e com ritmos diferentes consoante o aluno, os seus recursos e estratégias. Em algum período, esta conceção de competência reclamou alguma reflexão e talvez a tenha concluído com a ajuda do autor quando este diz que “A competência é, assim, concluímos, um instrumento ao serviço do sujeito e da sua participação na sociedade.” (Duarte, 2004, 45) Assim, parece pertinente esta convergência de intenções e/ou princípios entre esta teoria pedagógica e a intenção e/ou princípio que tentei manter no desenvolvimento da minha intervenção.

## 1.2 - A Investigação

No desenrolar da investigação deste estágio, deparei-me com algumas questões de índole metodológica e de procedimento. Seguindo a linha de pensamento da conceção de ensino e de pedagogia anteriormente referida, encontrei-me perante alguns obstáculos quando confrontado com os procedimentos e com os métodos de interação com os alunos e os dados a recolher desta interação. Pareceu-me redutor inferir conceções e objetivar resultados a partir de modelos rígidos de observação e interação e mesmo de avaliação.

Na verdade, o aferir de desempenhos segundo grelhas predefinidas sem espaço de observação e/ou registo fora dos parâmetros aí pré-concebidos, a avaliação segundo produtos



finais, toda essa construção me pareceu um pouco estranha. Na certeza de que, por vezes, o recurso a alguns desses instrumentos e/ou métodos é válido e necessário, tentei, todavia, seguir, ainda que apenas por breve aproximação, a perspetiva que podemos rever nas seguintes palavras de Erickson (1986) citado por Boutin *et alii* (2012)

O grupo classe é, com efeito, um universo social fundamentalmente diferente do universo estável, imutável e unidimensional postulado pela investigação positivista sobre o ensino [...] o grupo classe deverá, antes, ser representado como um jogo de xadrez a várias dimensões, um jogo que, de um momento para o outro e de um dia para outro, se enche de paradoxos e de contradições. É preciso encarar a classe e o ensino como o jogo da vida real. (Boutin *et alii*: 2012, 45)

Ainda que as palavras de Erickson sejam vinculadas por oposição a um outro paradigma investigativo, parece haver uma linha de convergência com o pensamento pedagógico e filosófico que anteriormente foi apresentado. Os autores Boutin *et alii* (2012) clarificam ainda

Erickson critica a validade teórica dos positivistas que pretende inferir significados a partir dos comportamentos. Sem tomar em consideração a perspetiva dos indivíduos; é precisamente nessa tomada em linha de conta das perspetivas destes que se baseia a validade teórica da abordagem qualitativa. (Boutin *et alii*: 2012, 71)

Sem almejar a senda da investigação qualitativa ou, nas palavras de Frederick Erickson (1986), a *investigação interpretativa*, tomei eu próprio uma interpretação destas considerações numa perspetiva abrangente com as anteriormente tecidas. Numa intenção de pluralidade e abrangência, tentei beber de todas um pouco da orientação para o meu trabalho.

Definindo-me, progressivamente nesse espaço de constante construção, parti para a ação com as duas turmas de estágio. A prática revelou, pela sua índole dinâmica e múltipla, a necessidade de estabelecer na aula, tanto de Língua Portuguesa como de Língua Espanhola, o ambiente e espaço livre e aberto à aprendizagem - não só de conteúdos, mas também do aprender a aprender. Foi agradavelmente desconcertante poder concretizar efetivamente o espaço de reflexão em aula e, para além disso, encontrar em dois contextos diferentes a abertura e, diria mesmo, a necessidade da liberdade de expressão e sobretudo de criação. Isto traduziu-se, em parte, numa renúncia a um único tipo de modelo de ensino-aprendizagem e de possíveis modelos pedagógicos absolutos, em detrimento da aposta na criatividade daqueles que estão a aprender através, num caso, do texto livre, e, noutro, da expressão oral.

Estabelecida a seu tempo, a pertinência da intervenção sobre as áreas da escrita e da oralidade, a realização da aula como esse espaço de partilha livre e de abertura ao debate, fosse de conteúdos ou com a finalidade da autorregulação, ficou clara. A certos momentos refleti

sobre a coerência ou rigor, dos quais eu próprio poderia fazer instrumento de interrogação sobre o desenrolar das aulas, mas a resposta jamais a tive clara. Essa resposta tornou-se rapidamente em mais uma aprendizagem essencial desta prática pedagógica e chegou vinda daqueles com quem “experimentava” uma conceção de ensino, método (s), ou construção de um. Os alunos, através da sua participação e das reflexões orais em final de aula, deixaram a sua mensagem bem gravada.

A coerência no ensino-aprendizagem, quando levada linearmente numa existência inexorável pode ser, ela mesma, subversiva desse mesmo processo, quebrando e encerrando os espaços que tentamos abrir para a mudança e favorecimento do talento em crescimento, da aprendizagem e dos resultados. O rigor serve ao ensino por ser um valor e, da transmissão de valores vive a prática docente. Contudo, o rigor, seguindo a mesma linha inquebrável da irredutibilidade, pode ferir de morte todo o processo de aprendizagem e crescimento dos alunos. O rigor é, sem dúvida, um desafio, talvez dos mais difíceis que um professor encontre. Mas o desafio não está na existência dele mesmo ou na sua falta, é impreterível que ele seja presente. O desafio está na sua compreensão, na medida do seu contributo. O quantificador será o professor e, ao mesmo tempo, será ele quem usa e assume os valores que regem o rigor e quem tem de ser capaz de o dosear para evitar o grande problema que dele advém: a ambiguidade. Esta existência, conforme acabei de descrever, encontra-se em certa tradição do ensino. Na idealização do ensino de competências e desenvolvimento das mesmas, esta tradição e interpretação ambígua do rigor não tem espaço. Assim o estabeleci como afirmação de princípio. Foi claramente uma prova de esforço e uma aprendizagem de grande valor.

Posso dizer que, de facto, neste período a prática pedagógica foi ela mesma uma escola. Para além de todas as conceções que construí, refletindo sobre o ensino e sobre a docência, foi na prática, no contacto com os alunos, que descobri e aprendi muito do que esta fase de formação nos proporciona. Mais do que isso, descobri a dependência que, de uma forma saudável e apaixonada tenho pela partilha de saberes, conteúdos e aprendizagens na sala de aula, pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos, pela educação de jovens atentos, críticos, sensíveis e, sobretudo, com um crescente sentido de humanidade. Assim, encerro este primeiro capítulo com as palavras de Perrenoud:

Se o objetivo da escola é influenciar o mundo, os conhecimentos não transferíveis não têm maior interesse. Para que serve a democratização do acesso ao saber, se não for mobilizável fora da escola? (Duarte: 2004, 45)

## 1.3 – A escrita

Numa abordagem de intervenção didática sobre as competências de estudo estabelecidas, importa ainda fazer referência a alguns aspetos respeitantes à natureza da língua em ambos os domínios.

No que concerne à escrita, o campo teórico é vasto sendo, no meu entendimento, importante centrar atenções nas abordagens cognitiva e socio/cultural. Ainda que não se pretenda uma descrição exaustiva destas perspetivas, devemos atentar em algumas contribuições.

No campo da abordagem cognitiva é referência o modelo de escrita processual de Flowers e Hayes (1980) segundo o qual a descrição do processo de escrita está sob o domínio de três âmbitos: o contexto da realização da atividade, a memória a longo prazo e o processo de escrita propriamente dito. O primeiro ponto reporta-nos para as questões como o tipo de texto a produzir, o tópico, objetivos e destinatário.

Por memória a longo prazo entende-se os conhecimentos do aluno, as suas experiências, que terá de ativar e trazer para o contexto da sua tarefa. Trata-se, portanto, da mobilização de conhecimentos que o sujeito efetua na realização da escrita.

O processo de escrita propriamente dito reporta-nos aos subprocessos de planificação, textualização e revisão. Na perspetiva de Pereira (2000), a fase de planificação constitui-se no exercício de construção das representações do conhecimento que o sujeito mobiliza para a escrita. Por sua vez a textualização é o momento da concretização de ideias em texto, portanto, em que se procede para a redação do rascunho. O último subprocesso a revisão é o momento onde se procede à correção do texto no sentido de realizar alterações ou ajustes.

O processo de escrita é assim revestido de um carácter extremamente dinâmico e recursivo, sendo característicos os avanços e recuos na criação do texto escrito, uma vez que, apesar de os subprocessos serem referências em diferentes fases da escrita, eles são interativos entre si e transversais a todo o processo.

Segundo Lopes (2012) referindo-se a Bereiter & Scardamalia (1987), estes autores:

consideram que a escrita corresponde a uma situação típica de resolução de problemas que decorre entre dois espaços-problema que interagem entre si: o espaço do conteúdo e o espaço retórico. No conteúdo, o sujeito que escreve, de acordo com um conjunto de saberes, crenças e hipóteses, coloca problemas relativos ao conhecimento sobre o tema. No retórico, o sujeito trabalha os problemas da forma e do estilo, ou seja, integra as representações do texto e das suas finalidades, assim como as operações que possibilitam

modificar o texto. Uma escrita competente implica uma inter-relação entre estes dois espaços. (Lopes: 2012, 29)

Lopes (2012), sem abandonar ainda a perspectiva processual da escrita, refere os mesmos autores dando uma clarificação de um entendimento que se pode fazer da escrita.

Assim:

De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), isto leva-nos a perspetivar a escrita como uma transformação de conhecimento. Na sua forma mais elaborada, eles caracterizam a escrita como uma atividade em que o conhecimento é transformado, através de um trabalho de resolução de problemas, sendo os objetivos estabelecidos atingidos pela mudança quer dos conteúdos, quer da forma como estes são expressos (Lopes: 2012, 29)

Nesta perspetiva de abordagem à escrita, tendo em conta o que vimos, trata-se de se posicionar o trabalho sobre este domínio de modo a estimular os mecanismos cognitivos que são engrenagem do processo de escrita. Seguindo esta linha de pensamento, referindo as palavras de Festas (2002) citado por Lopes (2012):

O ensino da escrita deve ter sempre em vista a compreensão da sua complexidade cognitiva e proporcionar a transformação do pensamento, evitando as tarefas em que, não se exigindo uma prática reflexiva, o uso da escrita se confina a recordar e a dizer conhecimentos que, de forma mais ou menos sequencial, vão emergindo na mente do sujeito escritor (Lopes: 2012, 30)

No âmbito da perspetiva social da escrita seguindo o pensamento de (Camps, 2003), é preciso atentar que esta se realiza contextualizada num universo para além da sala de aula, numa sociedade cujo discurso é partilhado o que a reveste de uma contextualização ao nível social e cultural. Se assumirmos esta realidade é impossível dissociar a escrita do meio/contexto que a envolve. Mais do que o meio escolar, o meio social que providencia os conhecimentos, a experiência, a informação necessária para a realização do texto escrito e ainda a contribuição de diversos sujeitos que intervêm nela.

É comum, em contexto escolar, que a escrita se realize com base em leituras diversas, em textos diretamente relacionados com trabalho de conteúdos, ou então em outras leituras. Na construção textual escrita o aluno vai mobilizar os recursos adquiridos, quer explicitamente quer por aproximação, nessas mesmas leituras. Deste modo tendo em conta os objetivos pedagógicos da escrita este ponto torna-se importante. Lopes (2012) baseando-se em Festas (2002) diz-nos a este respeito:

a pedagogia da escrita deveria colocar a sua ênfase nesta relação de quem escreve com outros que escreveram, sendo que a consecução de tarefas de construção de textos a partir de outros textos constitui uma forma particular de concretizar esta estratégia (2012: 32)

Parece, então, que a inclusão desta abordagem social no ensino da escrita traz benefícios para a mesma. Será através das dinâmicas de ação e interação, que são transversais a todas as fases e subprocessos da escrita, que esse enriquecimento e contributo se farão. Resta ao professor trabalhar as metodologias e pedagogias no sentido de fomentar a interação entre os alunos e criar as dinâmicas ao serviço do desenvolvimento dos processos de escrita dos mesmos.

A este respeito Lopes (2012) clarifica três pontos positivos começando por referir que “as competências ativadas na interação incidem fortemente sobre as componentes do processo de escrita. Neste trabalho colaborativo, os alunos são solicitados a mobilizar competências relativas à planificação, à redação/textualização e à revisão...” (2012: 33). Em segundo lugar, o autor diz-nos que

ainda que os alunos possuam todos o estatuto de aprendizes, o nivelamento entre eles não é um dado adquirido... os colegas, através das soluções descobertas, orientam o aluno no caminho a seguir, tendo por base o que é capaz de fazer, sendo que não será muito distante do nível em que se encontram os colegas. (2012, 34)

Por último o autor refere as questões do trabalho cooperativo, o trabalho assente na pluralidade de participação. A variedade de perspetivas e ideias, a dinâmica de grupo, enriquece não só a aprendizagem como facilita a construção processual do texto. Atentemos nas palavras do autor

o facto de a multiplicidade de perspetivas poder constituir um fator de enriquecimento do processo. A diversidade de perspetivas poderá manifestar-se ao nível dos conteúdos selecionados em níveis diferentes, ao nível da sua organização e ao nível das expressões linguísticas que os transformam num enunciado escrito. Nesta diversidade, o sujeito, ao processar ativamente o conteúdo de cada esboço partilhado, pode fazer melhores opções, selecionando a alternativa que considera mais adequada aos seus propósitos. (2012, 34)

Neste sentido os benefícios do trabalho cooperativo da escrita, afirmam-se pela interação verbal e dinâmica de trabalho. Assim, não só a dita carga cognitiva é dispersa pelos elementos do grupo, como se trabalha a metalinguística que desempenha um papel central nos processos de construção textual.

## 1.4 – A Oralidade

Quando falamos de oralidade e do ensino da mesma o campo teórico disponível, ainda que de dimensão mais reduzida comparativamente aos outros domínios da língua, aponta algumas questões da base didática desta competência.

É aceite que tal como nos diz Swain (1985) citado por Nunan, (1995) “aprendemos a falar falando”. Esse ato de expressão trata-se do princípio e/ou propósito da língua: comunicar.

A respeito deste processo de aquisição de linguagem e Krashen (1981) diz-nos:

Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language – natural communication – in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. (1981: 1)

A língua, tal como é sabido, encontra a sua expressão através da oralidade e da escrita. A respeito destas duas macro destrezas de produção Cassany *et alii* (1994) colocam a questão em termos de comparativos:

En la comunicación oral, los interlocutores no siempre tienen mucho tiempo para expresar y comprender lo que se dice, a diferencia del redactor e del lector (1994, 144)

No sentido de ultrapassar e/ou adaptarem-se a estas dificuldades, os mesmos interlocutores, diz-nos Cassany, recorrem a algumas habilidades ou estratégias que se prendem com os conceitos de “facilitación de la producción”: a simplificação do discurso, e a “compensación de las dificultades” que se prende com o reforçar da expressão no sentido de lograr que da parte do recetor acontece a compreensão.

A linguagem oral, tal como nos diz Giovannini, tem “dos funciones básicas... la transaccional que se refiere a la transmisión de la información, y la interaccional, que se centra en la interacción” (Giovannini *et alii*.1996, 54)

De facto, a comunicação oral é caracterizada por um diverso conjunto de fatores que ditam a especificidade deste modo de comunicação. Amor (2006: 63) diz-nos que o Oral se caracteriza por ocorrer: numa situação de frente a frente; em presença de um contexto também tornado significativo; num tempo limitado (pelos parceiros da comunicação ou pelas circunstâncias em que ela se desenvolve) o que dificulta a planificação do que se pretende dizer; em sequência temporal linear (a fala não possuiu a dimensão espacial da escrita); com envolvimento total dos interlocutores (maior emergência do eixo “eu” – “tu”).

São, portanto, as condições de produção que atribuem a este modo de comunicação a sua matriz e traços distintivos. A este respeito a mesma autora diz:

Estas condições conferem ao modo de comunicação em foco características próprias como a dependência contextual e a mobilização sistemática de recursos supra-segmentais e paralinguísticos como fatores de coesão (2006, 63).

A mesma autora alerta ainda que, sobre estas características podem atuar diversos fatores provocando diferentes realizações, distintos modos de entender e praticar a comunicação oral (Amor, 2006:63). Tais fatores, segundo a sugestão de Amor (2006, 63) identificam-se como os seguintes: psicológicos e socioculturais, no que respeita à personalidade, estados afetivos, idade, sexo, hábitos e comportamentos individuais e de grupo/classe, a capacidade de representar as situações e os interlocutores, etc..); o estágio de desenvolvimento linguístico do aprendente; grau de alfabetização ou letramento; tipo /gênero de discurso e registo visados.

Estes fatores e a sua influência ocorrem numa dinâmica complexa podendo, por vezes, um deles determinar os restantes.

Deste modo, surge a conclusão de que são as condições de produção e modo de funcionamento comunicativo que ditam e moldam as características do modo oral e, este mesmo modo de comunicação, é sujeito à influência dinâmica de algumas variáveis que conduzem à sua heterogeneidade de processos/produtos comunicativos.

No contexto de sala de aula, centrando o objetivo no desenvolvimento da competência oral, trata-se de criar oportunidades para que a interação aconteça num ambiente de liberdade no uso da língua. Se esta premissa estiver presente a performance dos alunos em aula revestir-se-á de um cariz mais ativo, portanto, mais propenso e propulsor do desenvolvimento da competência da oralidade. Da mesma forma, com o intuito de favorecer esse ambiente propício à expressão oral, atentemos nas palavras de Nunan (1995) citando Castanos *et alii*, (1976):

it has been shown that learners use considerably more language, and exploit a greater range of language functions when working in small groups as opposed to teacher-fronted tasks in which all students proceed in a lockstop fashion. (1995, 51)

Neste sentido, a prática da oralidade em sala de aula deve ser parametrizada não só pelo objetivo de proporcionar o ambiente de participação e uso livre da língua, dado a relação entre uso e aquisição, mas também, de focar a interação/expressão oral num contexto mais confortável e familiar para os alunos. O trabalho entre alunos em grupos é, portanto, um caminho desejado para lograr o objetivo da comunicação.

É importante, tal como nos dizem (Raya, Lamb & Vieira, 2007, 10) “maximizar o uso da língua na sala de aula”. Assim, como sugerem outros autores (Peña e Onatra 2009, 12) a tipologia de atividades que proporcionem o espaço livre de expressão de ideias, sentimentos pessoais sobre tópicos que lhe sejam próximos, são possibilitadoras do ensino da oralidade.

Por último, um ponto bastante importante quando abordamos a expressão/interação oral prende-se com a correção. Como corrigir a expressão/interação oral que acontece na aula? Neste aspeto, a abordagem deve visar não só correção linguística e compreensão, mas também, proporcionar o estímulo afetivo pela reprovação ou aprovação. Nas fases iniciais de contacto com a língua estrangeira, o erro deve ser encarado como um processo natural do desenvolvimento do aprendente, nesse sentido, a reprovação e a correção devem ser um instrumento muito ponderado e focalizado para evitar a criação de inibições à expressão. Assim se poderá encontrar o equilíbrio necessário para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem desta competência.





## **Capítulo II - Contexto e Plano Geral de Intervenção**

### **2.1 - Contexto de Intervenção**

A intervenção que realizei teve lugar em dois contextos, uma turma de 11º ano de Português, constituída por 21 elementos, 12 raparigas e 9 rapazes, com uma média de idades de 16 anos, e uma turma de Espanhol de 10º ano de Nível A1 (iniciação) com 28 alunos, 17 raparigas e 11 rapazes, com uma média de idades de 16 anos, ambas da Escola Secundária de Alberto Sampaio, em Braga.

#### **2.1.2 – Turma de Português**

No respeitante à turma de Português e, após algumas sessões de observação na sala de aula, a turma 11ºJ apresentou-se como uma turma heterogénea e com alguns problemas de comportamento. A turma dividia-se totalmente em dois blocos, de um lado da sala as raparigas e do outro, os rapazes. Alguns alunos eram bastante participativos, sendo que, por vezes, a participação toma o sentido de perturbação. No que respeita às atividades de escrita, o desempenho da turma era, de forma geral, homogénea. No contexto de observação e dos resultados de algumas atividades de produção escrita, como reflexões, com a finalidade de diagnose, e de um questionário com mesmo intuito, foram detetadas algumas dificuldades neste âmbito, sendo maioritariamente de índole ortográfica, do processo de escrita em si mesmo e no respeitante à escrita criativa.

#### **2.1.3 – Turma de Espanhol**

Quanto à turma de Espanhol, esta apresentou-se bastante heterogénea e com um relevante desfasamento de idades que estão compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Ao nível do comportamento, a turma também sobressaiu com alguns problemas de comportamento e participação que se desenvolveu em perturbação. Apesar dos problemas apontados, ao nível das atividades de oralidade, os alunos respondiam com relevante entusiasmo. Após a análise dos resultados do questionário de diagnose, a que os alunos foram submetidos, apontaram para

uma maior pertinência da intervenção ao nível das competências de oralidade. No que respeita ao desempenho, considere o 10ºM como uma turma homogênea, mas com algumas reservas derivadas das dinâmicas singulares deste grupo.

## 2.2 - Documentos Reguladores do Ensino Aprendizagem

Ainda numa perspectiva de contextualização do projeto, cabe esclarecer o contributo de alguns documentos que regulam o ensino das línguas. Atentemos, então, no que nos dizem os programas sobre o ensino e aprendizagem de línguas, mais concretamente sobre os domínios da escrita e de oralidade

### 2.2.1 – Domínio da Escrita

No âmbito da escrita o programa de Português para o 11º ano refere

a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz. (Coelho: 2002, 2)

No sentido de os alunos se tornarem cidadãos participativos, sabendo ouvir, compreender e comunicar, é, como nos diz o mesmo programa,

condição primordial [...] educar para a compreensão mútua, tendo particular importância promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação. (Coelho: *ibidem*)

Devemos atentar ainda na referência do mesmo documento aos Princípios da Revisão Curricular: “Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de textos que incentivem a interatividade entre a oralidade e a escrita”. (Coelho: 2002, 3)

Relativamente à tipologia textual, esta assume um papel central na interação das diferentes competências, sendo que:

adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional (Coelho: 2002, 4).

Numa intenção de consciencializar os jovens da importância da arte e da sua expressão no desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, é necessário implementar uma prática que

desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objeto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas (Coelho: 2002, 3).

É, portanto, necessário intervir, sensibilizando para o fruir do discurso oral e escrito e para dramatização enquanto expressões, como processos e produtos estético-artísticos.

## 2.2.2 – Domínio da Oralidade

Assumimos a orientação apresentada no parágrafo anterior como transversal ao Espanhol no que concerne ao discurso oral e à sua projecção através das atividades de dramatização. Por seu lado, o programa de Espanhol refere que:

a capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, pois promove-se a reflexão sobre o funcionamento de ambas. (Fernández: 2002, 4)

Assumindo o princípio comunicativo e o objetivo estabelecido no Programa, vê-se que é necessário: “Interagir de forma compreensível em situações de comunicação conhecidas...” (Fernández, 2002:8).

Tomamos o referencial da oralidade na senda de promover o desenvolvimento dessa competência nos iniciantes à língua, atendendo também a outro objetivo do mesmo documento (Fernández: 2002, 8), “Produzir, oralmente e por escrito, mensagens relacionadas com os seus interesses de comunicação e com temas socioculturais familiares”. No caso da oralidade, o mesmo documento refere:

Para **compreender**, é importante que o aluno seja exposto à língua de uma forma tão ampla e variada quanto possível, a fim de poder elaborar hipóteses de sentido que irá verificando mediante a interacção. O primeiro tipo de **interacção oral** que ocorre na aula caracteriza-se por uma estrutura muito rígida em que o professor inicia o discurso, frequentemente com uma pergunta, os alunos respondem e o professor comenta a resposta. Esta interacção básica, que é importante, mas muito limitada, difere da que ocorre no mundo fora da aula. O trabalho de pares e de grupo rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica. Aos alunos devem, pois, oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interacção oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes de espanhol (Fernández 2002, 20).

Atentemos ainda numa última referência. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* no ponto onde se definem como *atividades* as atividades estéticas, por exemplo, de produção ou interação, refere as seguintes: a reescrita ou o reconto de histórias; a audição, a leitura, a escrita, ou narração oral de textos criativos; a representação de peças de teatro escritas ou improvisadas; e, por último, a produção, a receção e a representação de textos literários, por exemplo, ler e escrever textos. (Conselho da Europa: 2001, 88-89).

Vejamos, em perspectiva, os dois programas: no caso do Português, o texto dramático aparece referenciado explicitamente como conteúdo declarativo e como tipologia a abordar na aula, tomando como referencial o texto de Almeida Garrett *Frei Luís de Sousa*. O programa de Espanhol, sobre os tipos de texto, refere:

como se aponta nos conteúdos do programa, podem incluir fichas com dados pessoais, mensagens por meio de notas e cartas, expressão de ideias, opiniões, sentimentos, narração de acontecimentos; tudo isso com o uso dos meios linguísticos próprios de cada nível. (Fernández 2002, 21)

Trata-se, portanto, de uma abordagem ao Drama segundo uma perspectiva temática consistente com o nível em questão, tendo em vista a expressão oral dos conteúdos visados.

## 2.3– Observação de aulas

A observação de aulas, sendo parte do estágio, constituiu uma importante plataforma, não só de recolha de dados, como de reflexão e preparação da prática pedagógica. As aulas observadas decorreram durante o 1º período e uma parte do 2º e do 3º períodos do ano letivo de 2012/2013.

Este processo revestiu-se de uma intenção abrangente, sendo, portanto, focalizado na pluralidade dos processos entre professores e alunos e no desenrolar das dinâmicas de ensino/aprendizagem, tendo como finalidade uma consolidação qualitativa dessa capacidade de observar os intervenientes da aula. Esta preocupação prendeu-se sobretudo com o entendimento de que um professor deve ser um perspicaz *observador participante* Boutin *et alii*. (2012), para melhor desenvolver e interpretar a prática pedagógica.

Para além deste ponto, a observação foi sempre tida como uma importante ferramenta e base de dados para um desenho das estratégias de intervenção mais adequadas e próximas tanto dos objetivos a atingir, como das diferentes dificuldades dos alunos. Desta forma, este processo de recolha de informação visou várias dimensões: os alunos, as suas atitudes,

motivação e desempenho; o professor cooperante e a sua postura, estratégias, relação com os alunos, métodos e pedagogias; os conteúdos, a avaliação e de que forma influem no próprio processo de ensino-aprendizagem.

### **2.3.1 – Disciplina de Português**

No caso da turma de Português, esta revelou-se muito uniforme tanto em padrões de comportamento e atitudes como no desempenho. A turma, ainda que bastante igual entre os seus elementos nos níveis mencionados, revelou algum desfasamento ao nível da motivação e até de objetivos quanto aos resultados. Em alguns momentos, tornou-se clara a falta de motivação de alguns alunos, lacuna essa que pode ser ela mesma originada por diversos fatores. A reflexão para a prática exigia que, de alguma forma, esse problema fosse enfrentado. Enviei esforços na tentativa de descortinar alguns fatores que pudessem influir nessa situação. Por algumas vezes, alguns alunos expressaram incompreensão sobre a finalidade de algumas atividades e até de alguns conteúdos. A professora cooperante, mantendo sempre a sua postura e o seu discurso, tentou clarificar as dúvidas ultrapassando-se as questões com facilidade. Ainda assim, algumas dúvidas permaneceram ocasionalmente, tendo a professora de alterar o discurso para que todos chegassem ao entendimento da finalidade de alguns exercícios e temas a abordar. Através da observação do recurso a essa estratégia, que a professora oportunamente fez, entendi que, na minha intervenção, seria fundamental adaptar o meu discurso enquanto docente para melhor ir ao encontro das necessidades e dificuldades dos alunos.

Outro fator que observei nas dinâmicas dos alunos foi a sua preocupação com o exame intermédio que se realizaria no segundo período, a 27 de fevereiro. Esta omnipresença do exame/ teste intermédio influenciou determinantemente e, de certa forma, negativamente, na postura e desempenho dos alunos, sendo sempre um fator que remetia as aprendizagens para um dado momento de avaliação futuro que, pelo seu determinismo, entendi demasiadamente castrador do natural desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

## 2.3.2 - Disciplina de Espanhol

Na turma de Espanhol, o contexto de observação revelou um cenário um pouco diferente no que toca aos alunos. A turma apresentou-se, no global algo equilibrada, mas com mais variações entre os alunos no que diz respeito ao desempenho. Claramente se distinguia um grupo de alunos que participava nas atividades realizadas pela professora cooperante e, ele mesmo, por momentos, como que guiava os restantes colegas no desenrolar das mesmas atividades.

A participação nas aulas de Espanhol era no geral, realizada apenas por interpelação do professor, salvo a exceção referida de um pequeno grupo de alunos. O contacto com este grupo de alunos foi substancialmente diferente daquele realizado com o grupo de Português. Nas aulas de observação, a turma revelou um comportamento algo irregular, sendo frequente a chamada de atenção pela professora cooperante a alguns alunos. Não tendo interpretado estes episódios como indisciplina, entendi que seria importante entendê-los como algo a ter em conta na minha prática.

No que toca a motivações dos alunos, estes apresentavam, na globalidade, níveis de motivação idênticos refletidos na participação, logo, mais uma vez, se destaca um grupo pequeno de alunos que, mais impelidos pelo seu desempenho, se sentiam por isso mesmo mais motivados para a aula de língua espanhola.

Um dos registos que recordo ter apontado no caderno de observação a este respeito foi:

a pró-atividade é um facto constatável na dinâmica da própria aula e no plano de aula... será uma questão de um método múltiplo e abrangente que se reproduz positivamente numa maior participação e atenção dos alunos. (Anotação de janeiro de 2013)

Outros fatores, aos quais dediquei alguma atenção no período de observação e que me parece importante ter em conta, foram os conteúdos a lecionar e os temas. Não tanto atentar nos conteúdos e nos temas em que estão inseridos, na sua existência enquanto parte integrante da aula e do processo de ensino-aprendizagem, mas, na sua influência nesse mesmo processo, na sua pertinência até, na forma como estão materializados na perspetiva de conhecimento a adquirir pelos alunos.

A listagem de temas e conteúdos em ambas as disciplinas, aparece como o manancial de questões a abordar e claro que a sua realização prática depende dos métodos e pedagogias, mas a sua adequação, a sua pertinência e a finalidade até não são dependentes do docente.

Não refleti sobre estas questões do ponto de vista de exclusão ou repúdio pelos mesmos, mas sim, com um ponto de vista crítico desenvolvido pela observação da realização desses mesmos conteúdos nas aulas. Este integrante da aula afigura-se totalmente como um decisor, por si só, pela sua natureza e pelo seu tratamento do resultado e desempenho dos alunos.

Por mais de uma vez e como já referi, os conteúdos e temas tiveram o efeito negativo, distorcendo a relação processual da aula, assim como da prática pedagógica, isto é, a pertinência e finalidade de alguns destes conteúdos e temas que não foram motivadores para os alunos foram por eles mesmos questionados. Mais de uma vez, os alunos referiram que não se sentiam motivados para aprenderem aqueles temas e conteúdos. A motivação é trabalhada pelo docente, e de resto, em ambas as disciplinas o foi mas, de facto, a distância de realidades e interesse dos referidos integrantes da aula e a realidade dos alunos foi um fosso difícil de ultrapassar. Esta condição, aliada ao facto de esses conteúdos serem eles mesmos motivo de avaliação, distorceu aquela que deve ser a idealização de uma aula. Este ponto encontrei-o tanto nas aulas Português, com a abordagem de algumas obras literárias e autores, como nas aulas de Espanhol com alguns temas e o seu espaço de tratamento.

Para concluirmos, é importante de uma forma breve e também de um ponto de vista reflexivo, atentar no contributo que esta experiência trouxe para a prática pedagógica. A observação de aulas foi um inegável suporte e eixo reflexivo de registos pertinentes dada a informação recolhida sobre as turmas e sobre as estratégias que devem assistir na preparação da prática. A conceção inicial de ensino/educação saiu ilesa deste processo, se assim podemos dizer. De facto, a observação das diferentes dinâmicas da aula, dos alunos e as suas necessidades, preocupações e motivações, a observação da prática das professoras cooperantes e das estratégias adotadas, a realização dos conteúdos e temas e a avaliação levaram-me a constatar em contexto que nada é determinantemente linear e muito menos o centro do processo de ensino e aprendizagem: os alunos. Cada aula deve ser estruturada consoante não só os conteúdos, atentando na sua conexão e sentido convergente aos objetivos, mas também consoante os alunos, as suas características e necessidades. Aqui se forma o turbilhão reflexivo que deve ele mesmo ser parte do processo de desenho de uma aula, para o delinear das estratégias que se julguem mais adequadas.

Neste sentido, a observação representou um período incomensuravelmente enriquecedor e permitiu perspetivar algumas das dificuldades da futura prática pedagógica e do desenho de aulas. Desta forma se delineou o Projeto de Intervenção apresentado, na tentativa de



dar resposta ao desenvolvimento das competências de escrita em língua portuguesa, dadas as carências neste domínio apontadas pela professora cooperante e constatadas neste período de observação, e ao desenvolvimento da competência de oralidade em língua espanhola, dado a turma ser de um nível de iniciação à língua e, portanto, poder desenvolver o seu desempenho na mesma através do trabalho sobre esta competência, não fossem as línguas eminentemente orais.

## **2.4 - Plano Geral de Intervenção: objetivos, fundamentos teóricos e estratégias**

A minha assistência às aulas na Escola começou em outubro de 2012, mais concretamente na disciplina de Português. Na disciplina de Espanhol, uma vez que a professora orientadora estava de licença de maternidade, a assistência a aulas iniciou-se em janeiro de 2013. Após o primeiro contacto com as turmas, proporcionou-se a criação da minha própria contextualização no ambiente da sala de aula, da participação (direta e indireta) nas dinâmicas deste espaço. Da mesma forma, foi-me possível criar desde cedo uma ligação quase instantânea com os alunos, o que facilitou a recolha de dados e o entendimento das características que preenchiavam estes dois grupos de jovens do 11º ano e do 10º ano.

O projeto *Dramatizando a “cena”* propõe uma abordagem ao desenvolvimento das competências de escrita e de oralidade através de um elemento unificador deste mesmo projeto, o drama ou, especificando, o texto dramático/dramatização, transversal, portanto, às duas disciplinas.

A palavra *cena* aparece aqui funcionando como um trocadilho, referência a um uso que dela fazem os jovens para se referirem a algo. Neste caso, a sugestão foi que a, anteriormente referida, aprendizagem e/ou desenvolvimento de competências de escrita e de oralidade fosse feita através do eixo texto dramático/dramatização para que essa aprendizagem funcionasse como uma “cena” que se pudesse processar através desse mesmo eixo.

Para que os alunos fossem capazes de se desenvolver nestas duas competências gerais revelou-se necessário que se formassem mais e com mais autonomia em determinadas valências ou subcompetências como as processuais, estratégicas, linguísticas e socioculturais. Para além do referido, entendi necessário refletir e vincar o papel que as competências artísticas ou de expressão podiam desempenhar nesta demanda formativa. Nesta perspetiva, o Drama,

através da sua realização escrita ou oral, será o propulsor desta dinâmica de ensino aprendizagem através das suas reconhecidas potencialidades lúdicas, bem como as de expansão cognitiva e expressiva.

Na base do que foi proposto anteriormente, as questões de investigação que coloquei para este projeto foram:

- Que competências apresentam os alunos no âmbito da escrita e da oralidade?
- Estarão os alunos conscientes das suas competências e dificuldades?
- Que recursos mobilizam para ultrapassar as suas dificuldades e para desenvolver as competências referidas?
- Que estratégias se podem levar a cabo para impulsionar as competências de escrita e de oralidade dos alunos?
- De que forma o texto dramático e a dramatização podem ser recursos para o desenvolvimento das referidas competências?

Seguindo as questões propostas, atendendo às referências de alguma literatura sobre o ensino e aprendizagem da escrita e da oralidade, o ensino e aprendizagem das artes/ expressão artística e, por último, tendo em conta os contextos de intervenção, os programas oficiais das disciplinas e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, (Conselho da Europa, 2001), estabeleci e tentei dar cumprimento aos seguintes objetivos:

- Avaliar o nível de consciência dos alunos sobre o que é a escrita e a oralidade;
- Diagnosticar as competências de escrita e de oralidade dos alunos e a perceção que têm das suas dificuldades e capacidades;
- Promover estratégias de intervenção no âmbito do texto dramático e da dramatização que desenvolvam as competências referidas;
- Desenvolver a consciência de uma aprendizagem processual e autorregulada;
- Avaliar o impacto das estratégias adotadas no desenvolvimento das competências de escrita e de oralidade.

## 2.4.1 - Fundamentação do Projeto de Intervenção

Numa perspectiva de aquisição de conceitos e concepções sobre o ensino das competências a desenvolver, direcionei a atenção para alguma literatura sobre estas dimensões das línguas.

Relativamente à oralidade, Giovannini *et alii.* dizem-nos:

La enseñanza de la expresión oral tiene por objetivo general desarrollar la capacidad del alumno de expresar oralmente el contenido de un mensaje y de mantener una conversación – dar pie a que otros hablen, interesar con lo que se dice, etc. (1996, 49).

Falamos, portanto, daquilo que envolve o ato comunicativo oral, não só a expressão como a interação, uma vez que seria falacioso divorciar uma competência de outra, na empresa de desenvolver de forma geral o âmbito da oralidade. A importância do desenvolvimento deste âmbito de produção de uma língua é inegável e, como referem os mesmos autores, Giovannini *et alii.*:

La expresión oral es una destreza poco valorada, quizá porque se da por supuesto el que todos hablamos, y que, con la práctica y desarrollo de otras destrezas o competencias, esta ya está adquirida. (1996, 49)

Era clara, então, a premência de estabelecer estratégias e métodos de intervenção para o desenvolvimento das competências de oralidade.

No que respeita à escrita, o objetivo foi desenvolver esta competência através de algumas perspetivas: uma visão do processo e a adequação do texto à situação de comunicação. No que toca a este último ponto, Carvalho diz-nos:

A adequação do texto escrito à situação de comunicação pode ser considerada como um importante fator de distinção entre os que não desenvolveram e os que desenvolveram a capacidade de escrever. Quem escreve bem gera a maior parte das suas ideias em função do problema retórico genérico, considerando o objetivo e os destinatários da comunicação, enquanto que os que têm problemas na escrita produzem o texto sobretudo com base no assunto. (1999, 9)

Assim sendo, revelava-se necessário desenvolver estratégias que visassem ajustar esta característica da produção textual escrita.

Relativamente a uma abordagem processual da escrita, não seria possível tomar este objeto de outra forma que não esta. Contudo, apesar de perspetivar a escrita como processo, que atende a várias dimensões e operações até à sua realização final, não nos podemos cingir

apenas à adoção das fases processuais da escrita como algo estanque e fixo. Como nos diz Barbeiro (2003, 13):

O aprofundamento da investigação do processo de escrita veio mostrar que, apesar de o sujeito se dedicar à resolução de problemas diferentes no decorrer do processo, as operações realizadas ou subprocessos activados não ocorriam segundo uma ordem fixa e linear. O processo de escrita passou a ser perspectivado de uma forma mais complexa, mobilizando actividades ou subprocessos, como a planificação, a redacção e a revisão. Estes subprocessos ou componentes do processo de escrita podem surgir em diferentes momentos e são dotados de recursividade.

Concluindo, trata-se de abordar a escrita segundo a sua perspectiva processual ou cognitiva e na sua dimensão social, atentando em particular na situação de comunicação.

Da mesma forma que a necessidade de recorrer à literatura sobre a escrita e a oralidade, tornou-se clara a aquisição de informação científica sobre o papel e o contributo do Drama no processo de ensino/aprendizagem, sendo também útil esclarecer algumas dúvidas e concepções à volta do tema.

Assim, fazendo a convergência do que foi anteriormente dito com o teatro/dramatização na sala de aula, fixemo-nos nas palavras de Hidalgo (2011) sobre o teatro e o jogo teatral na aula:

permite transportar a los alumnos a otras realidades, donde el español es una lengua viva y no solo condenada a los libros y el input del profesor. (Hidalgo: 2011,19)

A este respeito atentemos ainda nas palavras da mesma autora:

El hecho de crear esta realidad paralela, pero a la vez real como el propio juego que se crea entre todos los participantes, hace que el teatro tenga un componente lúdico (Hidalgo: 2011,19)

Por último, tomemos o texto dramático e a dramatização como referencial transversal na intervenção a realizar. Num subcapítulo do QECRL (Conselho da Europa: 2001, 139) está prevista a inclusão na oralidade dos tipos de texto de “espetáculos (teatro, leituras publicas, canções)”. Noutro subcapítulo, referem-se “*Atividades de produção e estratégias*”, mais concretamente as “*Atividades de produção oral*” QCERL (2001, 91), apresentam-se alguns exemplos de actividades, como anúncios públicos e exposições públicas, entre outros espetáculos. Estas actividades implicam, por exemplo, desempenhar um papel estudado.

Seguindo o alinhamento proposto, as atividades/estratégias promovidas foram idealizadas e levadas a cabo num pensamento plural, através de uma aproximação à abordagem focada no desenvolvimento da escrita processual e no ensino por tarefas, num desenho didático de apoio sequencial de atividades de suporte para a realização de uma atividade final de dramatização.

## **2.4.2 - Estratégias de Intervenção**

Partindo do referencial de objetivos estabelecidos, as estratégias implementadas foram regidas por princípios diagnósticos, pedagógicos e investigativos, sempre na senda do desenvolvimento das macrocompetências de produção. Todas as estratégias e atividades levadas a cabo tiveram também o intuito de prever usos da língua que plassem, da melhor forma possível, o uso da mesma no seu contexto real. Nesta linha, tentei que as produções textuais escritas fossem adequadas à situação de comunicação prevista e, no caso do Espanhol, o uso da língua-alvo fosse estratégia primeira e constante, sempre que possível, na tentativa de promover a familiarização com a mesma e ao mesmo tempo a sua melhor compreensão e uso.

Nesta perspetiva, as atividades foram de participação direta e indireta, e de interação comunicativa. Como foi exposto no capítulo I, tentei que alguns aspetos fossem centrais neste processo. Assim, favoreci o trabalho de grupo, a produção de textos de uma ou mais tipologias, atividades de desenvolvimento da escrita criativa, realização de jogos dramáticos e jogos de papéis, leitura dramatizada de textos, audição de ficheiros áudio e visualização de vídeos.

No sentido de firmar claramente a intenção de uma abordagem à aprendizagem autorregulada e à perceção da mesma como um contínuo processual, foram levadas a cabo atividades como debates abertos e espaços de partilha de opinião e/ou de apreciação das aulas e do desempenho individual, no final das mesmas. Isto sempre com a intenção formativa de rotinar a autorregulação e, também, no sentido de promover a autonomia dos alunos.

As estratégias foram delineadas numa relação com os objetivos propostos e com uma correspondência à informação recolhida. Neste sentido, a observação de aulas prévia à intervenção esteve relacionada não só ao objetivo de avaliar o nível de consciência dos alunos sobre o que é a escrita e a oralidade, mas também, ao diagnóstico das competências dos alunos e das suas perceções sobre capacidades e dificuldades. A informação recolhida relacionou-se com as mesmas perceções dos alunos e as suas capacidades e dificuldades. Outra estratégia foi

a promoção de atividades de planificação e produção textual e oral e de desenvolvimento da comunicação oral, numa relação com o objetivo de implementar estratégias de intervenção no âmbito do texto dramático e da dramatização para o desenvolvimento das referidas competências. O desempenho dos alunos constituiu a base de informação a recolher. Com a finalidade de fomentar a consciência da aprendizagem processual e autorregulada e recolhendo informação sobre a perceção dos alunos sobre as atividades realizadas e a sua prestação, foi implementado um questionário de autorregulação das atividades realizadas. Por último, com a finalidade de avaliar o impacto da intervenção, foi levado a cabo um questionário final aos alunos recolhendo daí a informação relativa ao desempenho dos mesmos nas atividades desenvolvidas e fazendo a reflexão sobre os resultados.

Numa primeira abordagem às turmas, e com o sentido de dar cumprimento aos objetivos estabelecidos, foi necessário perspetivar um diagnóstico, logo idealizar estratégias e desenhar ferramentas com esse efeito.

A informação que advém das ferramentas diagnósticas permitiria, por um lado, refletir de uma forma mais abrangente sobre a intervenção e, por outro lado, focalizar a ação na diversidade de dados que daí poderíamos recolher.

As atividades diagnósticas seriam direcionadas no sentido de aferir níveis de consciência e perceção dos alunos sobre a escrita e oralidade, bem como de algumas dimensões da aula. Por outro lado, foi assumida a posição central de trabalhar a autorregulação e consciência de uma aprendizagem processual e reflexiva. As estratégias/atividades correspondentes passaram pela realização de espaços de debate e reflexão conjunta, de partilha de dificuldades e de obstáculos à compreensão. Assim, foi realizado um diagnóstico para cada turma, sendo cada um deles diferenciado pela génese do seu método.

Na turma de Português, foi realizada uma atividade de escrita livre (Cf. Anexo 17) sobre o ato de escrita, orientada por um referencial de pontos que serviram somente a possibilidade de orientação daqueles alunos que pudessem ter dificuldade na resolução da tarefa. Na disciplina de Espanhol, foi realizado um questionário (Cf. Anexo 14) cuja resposta foi individual. No ponto das Estratégias/Atividades de Diagnóstico, do capítulo III, serão tratados os dados recolhidos nestes diagnósticos.

No final da intervenção, realizei dois questionários finais de avaliação da prática para cada disciplina, para aferir resultados. Os questionários encontram-se em anexo (Cf. Anexos 12 e 13) e serão assinalados no seu tratamento aquando da apreciação global das atividades. Da

mesma forma que estabeleci ao longo de toda a intervenção uma avaliação/ponderação de resultados, foi feita também, de forma aberta e em debate com os alunos, num espaço que pretendi que fosse livre, de crítica e de reflexão.

## Capítulo III - Descrição e Avaliação da Intervenção

### 3.1 - Atividades de Diagnóstico

A intervenção que projetei reclamava uma fase de diagnóstico para aferir as dinâmicas do contexto em que iria intervir, assim como as questões centradas nas competências sobre as quais iria trabalhar, como as concepções de escrita e de oralidade. Num contraponto à linha seguida pela teoria pedagógica apresentada no capítulo introdutório deste relatório, tomei a decisão de realizar dois diagnósticos iniciais, um para cada turma. Segundo o que nos diz Duarte (2004: 38) em relação ao diagnóstico e à pedagogia diferenciada, esta última prende-se com uma

dinâmica de preferência a um diagnóstico prévio que leve a um procedimento demasiado rígido ... sugere o uso de procedimentos leves baseados em diagnósticos integrados no dispositivo didático, numa lógica análoga à de *Perrenoud* quando, adapta de *Allal* o conceito de *regulação interativa*.

Desta forma, foi realizado o diagnóstico inicial pelo entendimento de que seria importante na formulação das minhas estratégias de intervenção a curto e médio prazo. Ainda que tenha optado por esta fase inicial de diagnose, esta serviu não mais do que para centrar a minha ação dentro de um referencial de parâmetros fornecido pelos alunos e para observar, não tanto o produto final apresentado, mas sim o processo e reações a esta fase. Voltando acima à citação apresentada, foi regular o recurso à observação integrada na ação didática, ao longo do desenrolar das aulas, servindo melhor esta diagnose, no meu entendimento, ao ajuste e adaptação aos contextos em tempo real, quando me foi possível realizá-la.

#### 3.1.2 – Atividades de Português

Para este grupo desenhei uma atividade para os alunos realizarem, com um sentido plural na sua finalidade. Antes das aulas de estágio, decidi fazer uma primeira abordagem à turma apresentando-me e definindo, ou tentando definir, uma dinâmica de relação com os alunos, confrontando-os diretamente com algumas concepções e diretrizes do que são as dinâmicas da aula, da matriz que deve estar presente no acontecer desse processo, assim como



esclarecendo-os sobre o trabalho que iria realizar com eles, as estratégias e os objetivos. Acerca deste ponto Jiménez Raya *et alii*. dizem-nos:

a transparência pedagógica potencia uma abordagem dialógica por meio da qual professores e alunos se tornam co-gestores do currículo e agentes críticos de mudança (2007: 57)

Deste modo, nesse primeiro contacto estabeleci um diálogo com a turma tendo como suporte uma apresentação em PowerPoint onde residia a proposta dessa primeira atividade antes referida. Este exercício apresenta-se de seguida na Figura 1 e na Figura 2 da página seguinte. De forma a preparar os alunos para atividade, criando uma imagem e predisposição da minha conceção de aula, apresentei alguns princípios orientadores para o período de trabalho que iríamos ter. Abordaram-se os pontos centrais para ter em conta nas aulas de Português e para, da mesma forma criar o ambiente necessário, a abertura e a liberdade, o espaço democrático almejado, para a realização da tarefa que se pediria seguidamente.

Preparado o espírito, se assim se pode dizer, apresentou-se uma primeira atividade onde os alunos teriam de escrever livremente sobre o processo de escrita. Foram facultados alguns pontos de reflexão para que os alunos pudessem orientar a sua própria reflexão geral sobre o tema e pediu-se-lhes que, sobretudo, realizassem esta atividade sem quaisquer preocupações de classificação da sua produção. Para além disso, foi-lhes pedido também, que dessem o seu ponto de vista crítico sobre o tema e a sua abordagem na sala de aula. Esta atividade teve o duplo objetivo de servir de diagnose à competência de escrita dos alunos e, de aferir as conceções que estes têm sobre esse mesmo processo nas suas possíveis realizações com as igualmente possíveis condicionantes. Foi definido um prazo de entrega da atividade, sendo este negociado com os alunos.

Escreve uma reflexão pessoal sobre o que é para ti a escrita.

- O que é uma reflexão?

- Um texto livre, de opinião pessoal sobre um determinado tema e/ou assunto.
- Pode representar uma tomada de consciência e de posição relativamente ao tema em questão;
- Uma opinião crítica sobre algo.

**Figura 1.** Primeira atividade de escrita – diagnóstico

### **Orienta-te!**

**Para elaborares a tua reflexão sobre a escrita podes partir dos seguintes pontos:**

- O que é para ti escrever?
- Gostas de escrever? Porquê?
- Que importância achas que a escrita tem?
- O que gostas mais de escrever? (ex: diário, poemas, reflexões, ensaios, contos, etc.)
- Onde costumavas escrever? (na escola, em casa, etc)
- Achas que tens dificuldades? (ex: não tenho ideias, dou erros, falta-me vocabulário, etc)
- Como fazes para ultrapassar as dificuldades que encontras quando escreves?
- Achas que na aula se devia trabalhar mais a escrita?
- Dá uma sugestão de como achas que se poderia trabalhar a escrita na aula.

**Figura 2.** Primeira atividade de escrita – diagnóstico (continuação)

Neste exercício, ele mesmo de produção de texto, os alunos foram orientados a refletir por escrito numa sequência de pontos que pretendia clarificar, não só sobre os hábitos de escrita dos alunos, como das suas conceções e entendimentos do que é o processo. Na sua maioria, os alunos revelaram algumas conceções distorcidas do que é a escrita, no entendimento como ferramenta valiosa da expressão.

Sobre a perspetiva da escrita como um processo que obedece a distintas fases de construção, ficou também claro que não era uma realidade tida em conta pelos alunos, embora não lhes fosse totalmente estranha. No exemplo disponibilizado de um texto/ resposta a este exercício (Cf. Anexo 1), o resultado global da aluna não foi de todo o mesmo do da maioria. Na generalidade, os alunos revelaram não possuir hábitos regulares de escrita nem motivação para o fazer. Para além destes dados que apontavam no sentido da necessidade de abordar esta dimensão da aula, também a orientadora cooperante forneceu informações que apontavam nesse mesmo sentido.

### **3.1.3 – Atividades de Espanhol**

Na disciplina de Espanhol, como forma de aferir as perceções, preferências, hábitos e dificuldades dos alunos, foi realizado um questionário (Cf. Anexo 14). A este questionário responderam 24 alunos. Os dados recolhidos apresentam-se nos gráficos das seguintes páginas.

Como podemos ver no gráfico 1, em relação ao tipo de aulas de que os alunos mais gostam, recolhi os seguintes dados:

- As opções com que os alunos mais concordaram foram as *aulas com interação professor/aluno* e as *aulas com trabalhos de grupo/pares*, *ex aequo* com *aulas com material áudio/vídeo*, respetivamente: *aulas com interação professor/aluno* com 24/24 alunos – onde 16 responderam concordo e 8 concordo fortemente; *aulas de trabalho de grupo/pares* com 21/24 – 15 responderam concordo e 6 concordo fortemente; e *aulas com material áudio/vídeo* com 21/24 – 11 concordo e 10 concordo fortemente, ou seja, estas aulas estão no topo das preferências dos alunos.

Gráfico 1: *Preferência de tipologia de aulas*



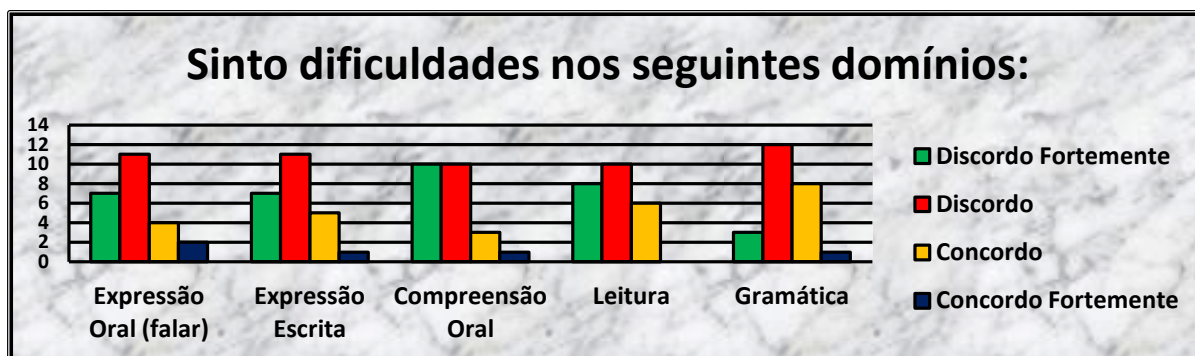
No que respeita ao item *Sinto dificuldades nos seguintes domínios*:

- Expressão Oral (falar)
- Expressão Escrita
- Compreensão Oral
- Leitura
- Gramática

os dados ilustrados pelo Gráfico 2 mostram que os alunos não sentem dificuldades nos domínios que lhes foram apresentados. Ainda assim, consegue-se apurar que o domínio da gramática é aquele em que os alunos se sentem mais inseguros com 9 de 24 alunos a responder favoravelmente à dificuldade que sentem (8 responderam com concordo, 1 com concordo

fortemente). Em relação ao domínio em que os alunos sentem menos dificuldades, o item “compreensão oral” foi aquele em que os alunos mais responderam que discordavam com a afirmação “*Sinto dificuldades no domínio da compreensão oral*”, com 20 alunos em 24 a responder desta forma: 10 responderam que discordam e outros 10 que discordam fortemente.

Gráfico 2: *Dificuldades por domínios da aula*

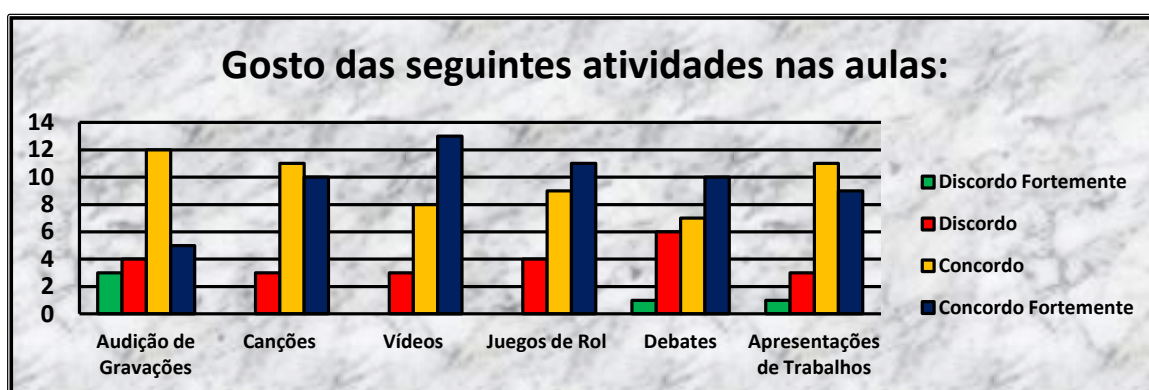


Em relação às atividades de que os alunos mais gostam (de entre as seguintes):

- Audição de Gravações
- Canções
- Vídeos
- *Juegos de Rol*
- Debates
- Apresentações de Trabalhos

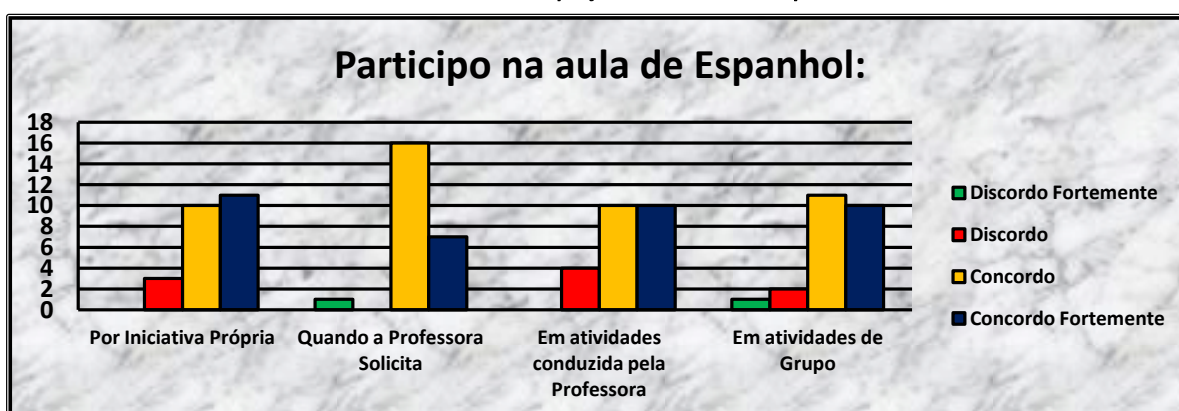
Podemos aferir que a preferência dos alunos recai sobre as atividades “Canções” e “Vídeos”, com 21 de 24 alunos a responderem favoravelmente – sendo que 11 responderam concordo e 10 concordo fortemente; 8 responderam concordo e 13 concordo fortemente, como podemos confirmar no gráfico 3 apresentado na página seguinte.

Gráfico 3: Preferência de atividades nas aulas



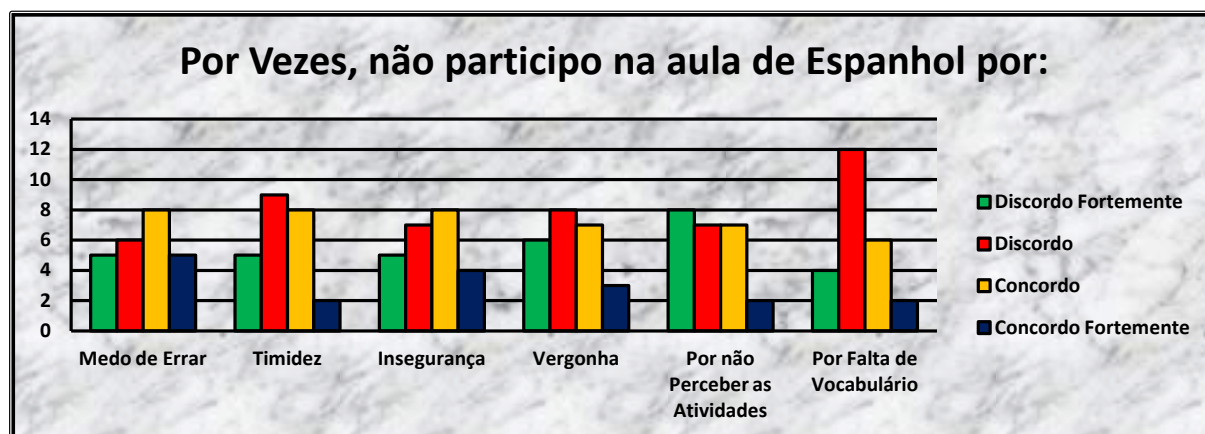
A razão pela qual os alunos mais participam nas aulas de Espanhol é visível nos dados do seguinte gráfico (Gráfico 4), o qual mostra ser o item “*Quando a professora solicita*” o mais citado, apesar de haver unanimidade de respostas favoráveis em todos os itens, ou seja, a variabilidade das razões pela quais participam não é muita. O ponto a que os alunos mais responderam que discordavam ser a motivação para participar nas aulas de espanhol foi: “*Em atividades conduzidas pela professora*”.

Gráfico 4: Participação na aula de Espanhol



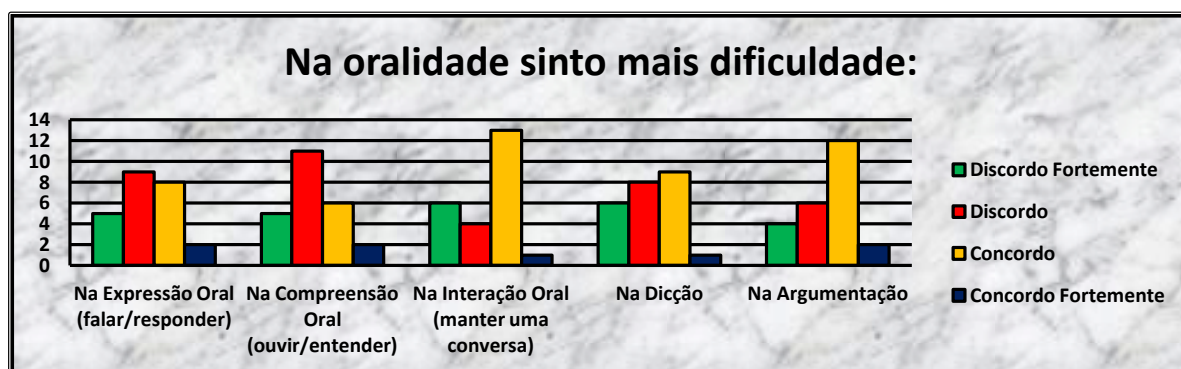
Concomitantemente, na afirmação feita pelos alunos “*Por vezes, não participo na aula de Espanhol por*”, estes parecem ter como motivo o “*medo de errar*” com 13 de 24 alunos a concordarem — em que 8 concordam e 5 concordam fortemente com essa afirmação; e a “*insegurança*” com 12 de 24 alunos — em que 8 concordam e 4 concordam fortemente, como podemos ver no gráfico 5 da página seguinte.

Gráfico 5: *Não participação na aula de Espanhol*



Como podemos ver no Gráfico 6, na afirmação “*Na oralidade sinto mais dificuldade*”, em que os itens de resposta possível são: “*na expressão oral (falar/responder)*”, “*na compreensão oral (ouvir/entender)*”, “*na interação oral (manter uma conversa)*”, “*na dicção*” e “*na argumentação*”, os alunos na oralidade sentem mais dificuldade “*na interação oral (manter uma conversa)*” com 14 de 24 alunos a responderem favoravelmente (13 responderam que concordam e 1 que concorda fortemente) e “*na argumentação*” com a mesma relação de número de respostas/total de alunos, em que 12 responderam concordo e 2 que concordam fortemente). A “*compreensão oral (ouvir/entender)*” foi a opção que os alunos menos consideraram que seria uma dificuldade, com 16 de 24 alunos a responderem negativamente (5 responderam discordo fortemente e 11 discordo.).

Gráfico 6: *Dificuldades na oralidade*

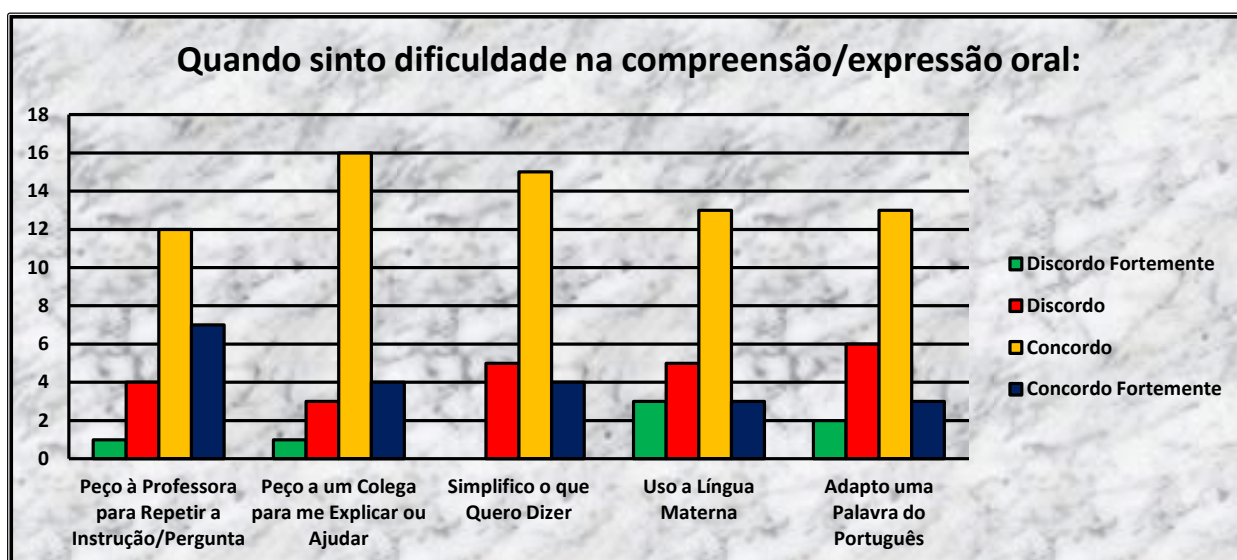


Relativamente à dificuldade sentida pelos alunos aquando da compreensão ou da expressão oral, 20 em 24 alunos e 19 em 24 alunos, respetivamente, responderam que:

- Peço a um colega para me explicar ou ajudar — 16 alunos responderam que concordam e 4 que concordam fortemente;
- Peço à professora para repetir a instrução/pergunta — 12 alunos responderam que concordam e 7 que concordam fortemente;
- Simplifico o que quero dizer — 15 alunos responderam que concordam e 4 que concordam fortemente;

O uso da língua materna e o facto de adaptar uma palavra do Português para se fazerem entender são os recursos menos usados pelos alunos nas aulas de Espanhol como nos sugere o gráfico que se segue.

**Gráfico 7: Dificuldades na compreensão / expressão oral**

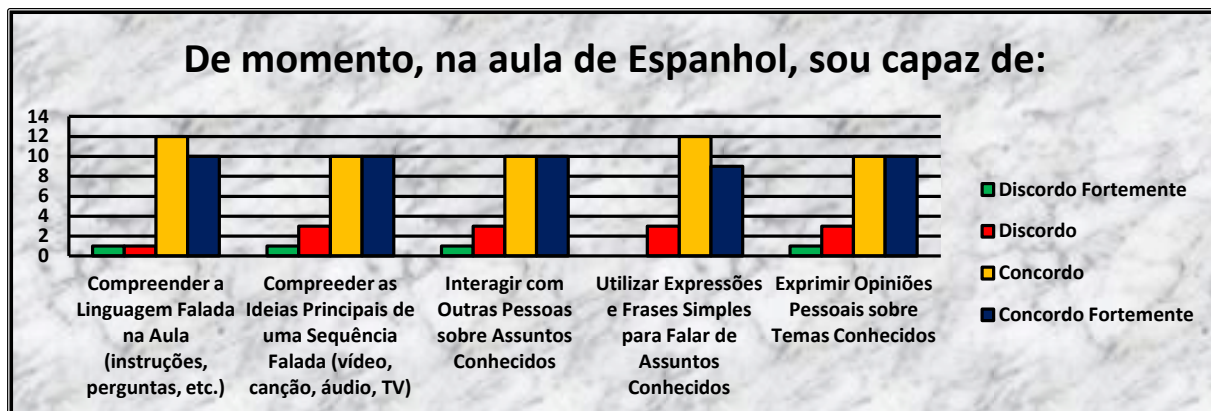


Por fim, e como demonstrado no Gráfico 8, com a recolha de dados consegui apurar que, na aula de Espanhol, os alunos diziam ser capazes de:

- Compreender a linguagem falada na aula (instruções, perguntas, etc.), respondendo favoravelmente 22 em 24 alunos (12 responderam que concordam e 10 que concordam fortemente).
- Utilizar expressões e frases simples para falar de assuntos conhecidos, resposta dada por 21 de 24 alunos — 12 responderam que concordam, 9 que concordam fortemente.

- Os restantes itens tiveram igualdade em respostas: 20 de 24 alunos responderam favoravelmente, sendo que metade respondeu que concorda e a outra metade que concorda fortemente.

Gráfico 8: *Capacidades na aula de Espanhol*



Em resumo e na sua maioria, os alunos afirmam sentir-se à vontade nos vários itens referidos no questionário. Através destes dados, foi possível perceber a pertinência da intervenção ao nível da oralidade, bem como da motivação através do desenho de atividades dinâmicas e motivadoras. Neste sentido, as atividades de dramatização e os jogos de papéis que foram implementadas revelaram-se sem dúvida adequadas às necessidades expressas pelos próprios alunos.

### 3.2 - Descrição e Avaliação da intervenção

Numa primeira abordagem à projeção e desenho da prática pedagógica, foi elaborado o Plano de Intervenção, previamente apresentado, que serviu a finalidade de esclarecer não só os âmbitos em que o trabalho prático seria desenvolvido, como também de dar a conhecer qual o caminho, qual a tipologia e direcionamento das estratégias a desenvolver para trabalhar os referidos âmbitos, a escrita em língua portuguesa e a oralidade em Espanhol. Como ficou assente no Plano, a plataforma de sinergia entre as duas propostas de trabalho seria o Drama/dramatização, que formaria, portanto, o ponto de convergência entre os dois contextos.

Sendo todo este processo da observação, de e para a prática, uma constante construção e ao mesmo tempo desconstrução para o refazer de estratégias, essas mesmas estratégias inicialmente delineadas foram pensadas a partir de dados recolhidos no período inicial de



observação, pelo que algumas delas foram revestidas de novos sentidos, motivações e finalidades, sempre com o intuito de fortalecer o sucesso desta intervenção e sobretudo de ajustar todo o processo aos seus principais intervenientes, os alunos.

Deste modo, segue-se uma descrição sucinta de algumas atividades levadas a cabo nas aulas de estágio e as possíveis justificações de alguma alteração nas estratégias propostas no plano inicial.

### 3.2.1 – Grupo de Português

Nas aulas de Português, as atividades centradas no desenvolvimento da escrita começaram na segunda aula que se realizou no dia 06 de fevereiro de 2013 e se centrou na abordagem ao texto dramático, as suas características e relação com a representação teatral, assim como na relação entre tragédia clássica e drama romântico. Preparava-se essencialmente a abordagem ao texto dramático de Almeida Garrett *Frei Luís de Sousa* que seria alvo de estudo nas aulas seguintes. Com o suporte de uma ficha de atividades, foram revistos os assuntos relativos ao texto dramático, as suas características e a representação teatral. Os alunos revelaram dominar consideravelmente bem os conteúdos propostos, pelo que as atividades correram de forma bastante positiva.

De seguida, através do suporte PowerPoint, iniciou-se o estudo de um excerto da *Memória ao Conservatório Real* da obra *Frei Luís de Sousa*. No sentido de dar resposta às estratégias delineadas no Plano de Intervenção, a última parte desta aula centrou-se num exercício de produção escrita (Cf. Anexo 2), visando ao mesmo tempo a finalidade da prática e desenvolvimento do processo de escrita dos alunos e também a sua capacidade de relacionar e mobilizar os seus conhecimentos e experiências prévios na realização do exercício.

Esta atividade consistiu em relacionar a posição individual de cada aluno em relação aos sentimentos vividos por duas personagens do texto em estudo. Mais concretamente, os alunos tiveram de transportar os dilemas das personagens para a sua própria perspetiva contemporânea, dar o seu juízo crítico e interpretação sobre os mesmos. Desta forma, puderam mobilizar-se conhecimentos prévios dos alunos, o seu contexto individual, convergindo dessa forma para a compreensão global do tema abordado em conexão com a sua exposição na obra em estudo.

Tendo em conta a perspetiva de apreciação processual e de observação participante que tentei adotar, tomei alguns registos do desenvolvimento desta aula. Apesar de uma predisposição geral para a realização da tarefa apresentada, uma parte dos alunos revelou alguma resistência à realização da mesma. Focando-me não tanto na resolução imediata dessa questão, procurei discernir a causa do obstáculo. Na verdade, o obstáculo foi não um mas vários, assim como impõe a regra da pluralidade das dimensões dos alunos. Um dos registos apontados indicava:

Alguns dos alunos revelaram dificuldades em começar a atividade afirmando que “não tinham ideias”. Confrontados com a explicitação do enunciado e com a referência de que a ideia já estava explícita nele mesmo, os alunos mantiveram alguma resistência. (Registo de fevereiro de 2013)

Por esta altura, resolvi interromper o exercício estabelecendo um curto diálogo com os alunos no sentido de explicar o mesmo exercício, alterando o meu discurso. Numa segunda ronda de orientação/observação e participação na resolução da tarefa encontrei outro obstáculo. Apesar de todos afirmarem entender o que era pedido, a dificuldade em começar mantinha-se. O meu registo desta segunda etapa revela:

na globalidade os alunos demonstram dificuldades no processo de escrita, ignorando as fases processuais a que esta obedece. Confrontados com a orientação dada nesse sentido e começando pela planificação de ideias, gradualmente começaram a escrever. A dinâmica de trabalho apesar de definida como individual tem a espaços a forma de partilha em grupos de 2 ou 3 alunos. Não a quebrei pois o trabalho desenrolou-se a ritmo aceitável. (Registo de fevereiro de 2013)

Desta aula e concretamente do trabalho sobre a escrita, a minha reflexão deixou-me alguns outros pontos importantes:

é necessário firmar o foco na escrita como processo, como construção contínua. Esclarecer sem dúvidas resistentes a esta conceção do ato de escrita, pois apresenta-se como principal condicionante do seu desenvolvimento. Focar também que a escrita é um processo com vista/ alvo a um contexto comunicativo que pode variar, tendo por isso de ser tido em conta. O trabalho de grupo deverá ser testado. A atividade realizada ainda que orientada no enunciado, continha também um grau de abertura ao individual: as atividades abertas e fechadas deverão ser testadas. (Registo fevereiro de 2013)

Na secção final de anexos, pode-se encontrar um exemplo de um texto resposta de uma das alunas (Cf. Anexo 3).

Como forma de levar a cabo uma regulação das atividades em participação com os alunos e ao mesmo tempo para aferir de que forma estas eram recebidas pelos mesmos e ainda

poder redefinir a ação, realizei, nos momentos iniciais da aula seguinte, um espaço de reflexão, de debate com os alunos sobre esta aula. Os dados mais importantes que recolhi das suas contribuições foram no sentido dos registos que tinha recolhido. Os alunos usaram expressões como “não tinha ideias”, “É difícil começar a escrever porque não sei como começar”. Um ou outro aluno deixou a sua opinião no sentido de que “gosto mais de escrever em casa...; gosto de escrever sobre as coisas que me vêm à cabeça”. Penso que este ponto convergiu, também, com um dos meus registos relativamente à índole das atividades: abertas ou fechadas.

Conscientes das suas dificuldades, os alunos na generalidade referiram ainda sentir problemas na estruturação do texto, do encadear de ideias. Na sua apreciação da atividade e da minha orientação da mesma, a opinião geral da turma foi de que não estavam habituados a escrever textos em aula, referindo mesmo e nas palavras do aluno “professor: desde o 8º ano é sempre gramática, gramática... faz falta escrever” e que achavam importante dispensar algum tempo para o trabalho sobre a escrita, realizando este tipo de exercícios. Desta forma pude perspetivar a minha ação futura.

Na quarta sessão com a turma de Português, os trabalhos iniciaram-se pela análise do Ato I da obra em estudo, com foco em algumas personagens, na simbologia e na importância das didascálias no contexto do texto dramático. Também nesta sessão se definiu a finalidade de trabalhar o exercício de escrita (Cf. Anexo 4), com vista ao desenvolvimento dessa mesma competência.

Neste sentido, os alunos tiveram de elaborar um texto da tipologia do resumo. Inserido na temática em estudo, o exercício de produção escrita versava o resumo de um texto sobre o Romantismo que os alunos realizariam em tempo de aula e num número limite de palavras. Antes da realização deste exercício, os alunos foram questionados sobre que fases deveriam seguir na elaboração do seu texto, sendo-lhes facultado um esquema informativo sobre as fases processuais da escrita.

Numa primeira abordagem a esta tarefa realizei, em diálogo com os alunos, uma revisão da tipologia textual do resumo. A predisposição e participação dos alunos nesta revisão foram boas. Quase todos os alunos revelaram que o resumo não lhes era estranho, tendo a esse respeito registado uma intervenção de uma aluna:

já estamos habituados, sai muitas vezes nos testes”, ao que eu contestei que “então já não precisam de mim e vão ter todos 20”. Após uma breve pausa em que o diálogo geral serviu

para retemperar o ambiente de trabalho, uma aluna disse “sai muitas vezes... para fazer um resumo mas é raro correr bem há sempre coisas mal. (registo de fevereiro de 2013)

Ainda assim, alguns revelaram dificuldades em entender o que era essencial e o que era acessório para concretizar o resumo. Fez-se um parenteses na atividade, pedindo a um aluno para me ajudar a explicar em que consistia o resumo e que procedimentos devem seguir para o fazer. Dando espaço aos alunos neste ponto, a troca de ideias passou um pouco pelo resumo oral do texto com contribuições da generalidade dos alunos. De seguida, e propositadamente, condicionei a atividade impondo um tempo limite reduzido para a sua conclusão.

Neste sentido e atentando na referência de que “...é raro correr bem...”, seguimos para a atividade. Após a releitura do texto-fonte os alunos revelaram uma preocupação clara em planear o seu resumo fazendo um apanhado de ideias do texto. Seguindo a lógica formal do mesmo realizaram sínteses dos parágrafos na tentativa de condensar o texto partindo depois para um rascunho. Na orientação e participação com os alunos na realização da atividade tomei o seguinte registo:

a preocupação em condensar o texto fonte é evidente; após conseguirem alguma informação resumida partem para um rascunho onde alguns revelam já uma sequência lógica de ideias. Outros alunos revelam dificuldades em passar as ideias resumidas para um texto final. (Registo de fevereiro de 2013)

Uma vez que a turma trabalhava a um ritmo estável e com empenho, detetadas ainda algumas dificuldades, fui diretamente aos alunos que as demonstravam fazendo com eles um acompanhamento/revisão da tarefa. Focando a ideia de processo, acompanhei-os na releitura do texto e síntese das ideias principais por parágrafo. Depois pedi ao grupo de alunos que um ou dois fizessem um resumo oral do que leram, que contassem o que leram. Nenhum revelou dificuldades. De seguida, pedi-lhes que escrevessem o que tinham dito e comparassem com os apontamentos do texto-fonte, verificando se faltava ou acrescia alguma informação. Partindo deste segundo texto escrito (o resumo oral que criaram), os alunos facilmente criaram um rascunho, fizeram a revisão e concluíram o seu texto. No desenrolar global desta atividade e relativamente à fase em que os alunos partiram para a elaboração das sínteses por parágrafos tomei o seguinte registo:

O desempenho neste processo revela que o conceito global de resumo está adquirido e segue uma lógica de desconstrução para reconstrução. Entendem o que é e o que se pretende. O maior problema reside na redação do texto de resumo, no processo de escrita, na passagem do resumo de ideias para a redação das mesmas. Com alguma reorientação nenhum aluno fracassou em concluir a tarefa. (Registo de fevereiro de 2013)

Na reflexão conjunta sobre esta atividade, relativamente a dificuldades e opiniões sobre a mesma, os alunos referiram que foi uma atividade fácil de ultrapassar, tendo uma considerável parte dos mesmos dito que, após a revisão da tipologia do resumo e de como se procede à realização do mesmo, a tarefa foi mais fácil. Após questionados sobre as fases da escrita, se as mantiveram em mente, se fizeram delas estratégia, em geral os alunos responderam que atentaram nas mesmas também devido ao facto de ser um resumo; e, uma vez que este é também processual (desenvolve-se por fases), facilita a planificação, a textualização e revisão. O grupo classificou a atividade como útil, embora com um grau de facilidade mais acentuado em comparação com a atividade anterior. Num registo pessoal reflexivo registei:

Após a realização de duas atividades de carácter diferente, uma mais aberta (a da segunda sessão) e outra mais fechada (a desta sessão) os alunos revelaram melhor desempenho na última. Parece que as atividades fechadas/orientadas para a escrita produzem resultados melhores do que atividades mais abertas/dando espaço criativo ao aluno. (Registo de fevereiro de 2013)

Na sexta sessão de Português, o trabalho centrou-se, quase na sua totalidade, num exercício da escrita. Após uma última abordagem à obra em estudo, no sentido de esclarecer algumas dúvidas remanescentes, a aula seguiu com uma atividade (Cf. Anexo 5) de produção escrita extensa com a elaboração de um texto argumentativo. Foi apresentado um excerto da obra estudada pelos alunos, e, após a leitura do mesmo, foi pedido à turma que se dividisse em grupos e refletisse sobre o tema da religião naquela parte do texto. De seguida e orientados por um esquema de tópicos, os alunos procederiam à elaboração do seu texto argumentativo debruçando-se, para isso, nesses pontos/ideias.

Mais uma vez, antes do exercício de escrita, foi aberto o espaço de discussão sobre as diferentes fases da escrita que o processo deve seguir para um resultado mais positivo, coerente e coeso na sua estrutura global. Para esse efeito, remeteram-se as atenções para uma ficha informativa (Cf. Anexo 6) sobre os mecanismos de coerência e coesão textual abordados numa das sessões anteriores. O espaço aberto nesta aula pretendeu-se que fosse de trabalho cooperativo em grupos, através da reflexão conjunta e de um desenvolvimento processual. Na perspetiva de testar o desempenho dos alunos num exercício, no qual teriam de se cingir à reflexão sobre os pontos disponibilizados, foi deixado também o espaço de criatividade para que as diferentes dimensões de cada aluno e de cada grupo convergissem numa interpretação e desempenho global equilibrada entre essas duas valências de tipologia de atividade.

A finalidade deste exercício, para além de cimentar o processo de escrita nas suas diferentes dimensões, foi observar como os alunos, agora em grupos, interpretavam os conceitos apresentados e os levavam através do esforço coletivo à criação de significados. No que respeita ao processo de escrita, foi possível verificar em todos os grupos sem exceção o recurso à organização faseada do processo; a este respeito registei:

Os grupos pela sua pluralidade permitem os avanços e recuos necessários a qualquer processo, pelo que, quando um elemento força um ritmo singular, outro reclama uma reformulação, insere uma opinião diferente, impõe a revisão da construção já alcançada. Todos os grupos partiram da reflexão para o rascunho de ideias/para a planificação (Registo de fevereiro de 2013)

Embora munidos dos seus conhecimentos prévios relativamente ao texto argumentativo, uma vez que, também não era novidade, no seu manancial de aprendizagens da língua, alguns grupos solicitaram esclarecimentos ou ajuda no relacionamento de ideias/argumentos. Neste ponto, a minha orientação foi no sentido de chamar à situação as aprendizagens, os conceitos, conhecimentos e experiências de cada aluno para que as pudessem relacionar com aqueles argumentos apresentados colocando-os em perspetiva. Através desta reflexão e da aproximação à realidade, os alunos debelaram as suas dificuldades. A principal dificuldade detetada foi a de relacionar os argumentos de reflexão apresentados com uma perspetiva pessoal, precisamente nesta dinâmica de fazer com que os conteúdos da aula se pudessem aproximar daquilo que os alunos já conhecem. Pareceu por momentos novidade para os alunos. A interpretação que realizei destas dificuldades é que elas se prenderam mais com o espaço de intervenção pessoal que cada aluno e cada grupo deveria dar na interpretação dos conceitos e na criação dos seus significados. Firmando a minha atenção não nos produtos finais, mas no processo desenvolvido e nas interpretações que cada grupo lograva para alcançar o objetivo final, registei num momento posterior à aula:

As dificuldades ou obstáculos foram não tanto relacionados com o processo efetivo de escrita mas sim nas fases iniciais ou pré-escrita. As capacidades de interpretar os argumentos dados, as ideias ou teses, a capacidade de as relacionar com opostos e com as suas perspetivas e as que no tempo de hoje encontramos foi a maior dificuldade. Se esta destreza de reflexão/interpretação e associação/interpretação não for atingida as seguintes fases de escrita estão comprometidas não pela falta formal ou de conteúdo mas pela relação, lógica, pertinência e até coerência das mesmas: trata-se do plano das ideias, conceitos/interpretação e manipulação dos mesmos para a criação dos significados. Seria matéria muito pertinente para toda outra intervenção. (Registo de fevereiro de 2013)

Nos resultados e no desenvolvimento global da atividade todos os grupos conseguiram materializar um texto, sendo a apreciação qualitativa dos mesmos entre o razoável e o bom.

A última sessão com a turma de Português teve como finalidade a apreciação global entre os alunos e professor dos textos produzidos na última atividade. Nesta última sessão, foi feita uma breve exposição oral sobre o texto argumentativo, em forma de revisão dos conteúdos já abordados. Foi apresentado um modelo de exercício (Cf. Anexo 7) de produção de texto argumentativo. Deste modo, identificaram-se a estrutura e correção deste tipo de texto.

No momento seguinte e após a reflexão sobre o exercício anterior, os alunos foram confrontados com dois exemplos dos seus textos (dois textos de dois grupos) (Cf. Anexo 8 e 9) respetivamente, e foram os alunos a apontar, com a ajuda do professor, as falhas presentes, por comparação com o modelo anteriormente visto. Pretendi que este exercício servisse a dupla finalidade de alguma forma consolidar conteúdos relativos ao texto argumentativo e ao processo de escrita e por outro lado ser uma atividade de regulação e autorregulação. A revisão conjunta, a discussão de ideias e a partilha das apreciações de todos resultou num interessante, importante e participado momento.

Durante este período foram apontados alguns erros nos textos e foi comparada a estrutura dos mesmos, a sua coesão e coerência, com referência também ao modelo. A apreciação qualitativa dos textos foi feita em conjunto com os alunos, elegendo os textos que melhor preenchiam os requisitos da tipologia.

As contribuições foram várias e numa dinâmica participativa e de captação de conteúdos e significados muito relevante. O fator competição também esteve presente em certos momentos, tendo por iniciativa reprimido esse impulso, uma vez que entendo que não serve ao meu propósito nem filosofia de ensino.

No final da aula, o espaço e ambiente que se gerou anteriormente foi mantido, tornando-se num espaço de reflexão conjunta e de debate. No sentido de captar a opinião e a avaliação dos alunos, este debate/reflexão visou sobretudo aferir a perceção e avaliação que os alunos fizeram do seu desempenho e do meu enquanto professor. Da mesma forma, serviu este espaço para aferir a alteração nas conceções da escrita que os alunos tinham em relação ao período inicial. Neste sentido, não só os produtos finais como alguns contributos orais dos alunos deixaram-me seguro de que, em geral, a intenção a que me propus foi alcançada. Os registos que fiz desta aula foram maioritariamente no sentido de uma avaliação global da intervenção pelo que me referirei a eles no capítulo da avaliação global do projeto. De uma forma quase unânime, os alunos referiram que entenderam que as suas lacunas de escrita eram, na maior parte das vezes, consequência da falta de planificação do texto, da revisão e alteração do

mesmo até a um produto final. Revelaram, portanto, entender o significado e a validade que esse processo tem. Ainda assim alguns referiram um aspeto importante:

Assim... como fizemos nas aulas é bom. E temos tempo e podemos refazer e aperfeiçoar... Mas nos testes não dá tempo... normalmente a escrita é no fim e já não sobra quase tempo, não se consegue estar a fazer um rascunho e depois rever e passar a limpo. (Registo de março de 2013)

De facto, o exame pontual de teste de conhecimentos, em certa medida e em certas tipologias de exercícios, pode ser castrador ou até prejudicial ao bom desempenho do aluno. São diversas as variáveis que influem no desempenho do aluno quando confrontado com a avaliação nesse tipo de contexto. A escrita é um processo complexo que exige a mobilização não só de conhecimentos mas de estratégias, conceitos e procedimentos que funcionam em conjunto na construção de significados e produtos textuais concretos.

O meu entendimento e sugestão foi no sentido de se exercitar mais a escrita com a finalidade de mecanizar alguns destes processos ou subvalências que acontecem no ato da mesma, para que quando testados sob pressão de diversas variáveis (como o tempo), todo o processo se possa agilizar mantendo a qualidade necessária.

### 3.2.2 – Grupo de Espanhol

As aulas de Espanhol começaram quase da mesma forma que as de Português. *Na aula inicial de 26 de fevereiro de 2013* apresentei-me à turma, e iniciei esta apresentação com um diálogo aberto com os alunos, explicitando alguns pontos essenciais ao funcionamento da aula. Serviu esta atividade como tentativa para chamar os alunos a um conceito de aula e de atitude perante esse espaço de ensino/aprendizagem.

Esta aula centrou-se no tema das tarefas do lar, tornando-se este tema plataforma para a abordagem da igualdade de sexo na repartição de tarefas domésticas. O desenho desta aula teve como intuito a abordagem ao tema das tarefas domésticas previsto no programa da disciplina, mas também, de certa forma, aproveitar materiais originais e autênticos e introduzir uma temática de índole social que permitia claramente esta sinergia. A aula correu de forma muito positiva, tendo os alunos participado com uma atitude motivadora também para mim.



No desenrolar dos trabalhos, abriu-se espaço ao debate da temática da repartição de tarefas em casa, estabelecendo-se esse exercício de oralidade entre os alunos e a certos momentos com a minha orientação. Esta abertura ao debate teve diferentes objetivos. Um deles foi claramente o exercício oral da língua, fazer com que os alunos usassem/exercitassem a língua estrangeira. Outro objetivo foi trabalhar conteúdos relacionados com a igualdade de género, desenvolver o espírito e consciência de cidadania e de género em democracia.

O tema serviu assim como estratégia para trazer à aula questões mais próximas dos alunos e que se apresentassem motivadoras para que a participação e entusiasmo estivessem presentes. A expressão na língua estrangeira foi ainda tímida e a muitos espaços intercalada com o uso da língua materna, mas, através da insistência para o uso do Espanhol, alguns alunos entrosaram neste exercício oral esforçando-se no uso da língua espanhola. Ainda que o esforço tenha sido reconhecido, não foi regra. É importante referir ainda que as intervenções orais dos alunos foram pautadas por alguns erros normais nesta fase de iniciação à língua. Tendo consciência deste facto e focando-me no objetivo de que os alunos exercitassem a língua oral e desenvolvessem os processos básicos que a esta assistem, não efetuei correções em simultâneo ao discurso dos alunos, salvo quando os silêncios surgiam por falta de vocabulário e/ou estratégia comunicativa. Optei por, no final do diálogo, fazer algumas referências a como se dizem certas palavras incorretamente usadas.

Dando seguimento ao proposto no Plano de Intervenção, a aula continuou no seu plano e realização eminentemente oral, dando lugar à última atividade proposta para a sessão (Cf. Anexo 10): uma dramatização. Esta tarefa foi realizada em grupos e consistiu em cada um deles dramatizar um conjunto de situações/contextos domésticos, disponibilizadas no enunciado. Cada elemento do grupo assumiu um papel previamente discutido e escolhido no seio do grupo, sendo que os alunos representavam para a turma a situação que lhes cabia. Mais uma vez, a realização oral surtiu efeito bastante positivo, dada a adesão dos alunos à atividade. Apesar da motivação demonstrada pelos alunos, a realização da língua oral mais uma vez recaiu, em alguns momentos sobre a língua materna, facto que foram corrigindo sempre que se apercebiam. Nos registos desta aula, mais concretamente deste exercício, escrevi o seguinte:

Os alunos participaram ativamente na tarefa, utilizando já algum vocabulário e expressões abordadas ao longo da aula. Ainda que seja um aspeto positivo a marcar, a expressão da língua oral recorreu diversas vezes à língua materna e as auto-correções foram acontecendo ainda que em número reduzido. Por vezes, foram inibidoras do discurso. A índole do exercício – dramatização – proporcionou uma predisposição bastante positiva e um desempenho em contexto de igual forma proveitoso. (Registo de fevereiro de 2013)

Ainda que com reservas relativamente à expressão oral dos alunos, concluí a reflexão sobre este exercício no sentido de que a tipologia de exercício era de facto uma mais-valia, facultando o ambiente e uso pretendido nesta intervenção com alguma segurança de que os processos de aquisição de línguas são dinâmicos e faseados.

A *terceira sessão* teve lugar a 6 de março de 2013 e centrou-se na temática da cidade, principalmente numa abordagem ao vocabulário da cidade. A aula começou por um diálogo com os alunos, tentando ativar alguns conhecimentos prévios que estes deveriam ter sobre o tema. Na verdade, muitos alunos revelaram já possuir alguns conhecimentos de vocabulário relativo à cidade, por conhecimento factual e em vários casos pela aproximação e familiaridade da língua espanhola à língua portuguesa. A aula seguiu com alguns exercícios de aquisição de vocabulário da cidade e, na sequência seguinte, abordou-se o tópico gramatical do imperfeito e do presente do indicativo.

A introdução da gramática neste ponto da aula prendeu-se com a intenção de não isolar esta dimensão da aula, inserindo-a numa fase onde os alunos, mediante os exemplos apresentados, teriam de descrever a sua cidade. Este breve exercício teve uma realização oral, solicitando a alguns alunos a participação. Após uma descrição da cidade no presente, deu-se lugar a um exercício oral de descrição da cidade “antes e depois”. Neste sentido, os alunos instintivamente usaram o imperfeito, algumas vezes na língua materna, outras vezes e sem se aperceberem, na forma correta do imperfeito espanhol. Aconteceram também algumas situações de um uso intermédio (uma forma nem portuguesa, nem espanhola), facto que interpretei como próprio nesta fase de aquisição da língua. A realização oral deste exercício foi acompanhada pelo registo escrito no quadro, de algumas respostas dadas pelos alunos. Relativamente a esta aula e a este exercício específico, registei:

A participação dos alunos é ativa na sua generalidade. Alguns não participam de forma a cumprir objetivos apenas para participar, embora a espaços usem a língua espanhola. A proximidade de algum vocabulário entre língua materna e língua estrangeira facilitou por vezes a realização com relativa facilidade dos exercícios propostos. Atividade final – a participação sofreu um leve decréscimo. Simulando dois a dois a descrição do antes e depois, na globalidade os alunos revelaram dominar os conteúdos, expressões e procedimentos necessários à resolução do exercício. No geral o desempenho foi bom. (Registo de março de 2013)

Outra atividade centrada na dramatização para a expressão oral teve lugar na *quarta sessão*. O tema da aula foi o das direções e tinha como objetivo não só a aquisição de conteúdos gramaticais, como lexicais e ainda funcionais na forma de ser capaz de pedir e dar direções. A

aula desenrolou-se numa sequência de exercícios sobre léxico e incluiu a abordagem ao tópico gramatical do Imperativo e da forma Poder + Infinitivo. Ao final da sequência foi realizada uma atividade oral (Cf. Anexo 11) através da dramatização em grupo de uma situação, onde um grupo de dois colegas simulando serem turistas, pediam informação para um local a outro grupo de dois colegas que teriam de, mediante a orientação por um mapa da cidade de Braga, indicar as direções para esse destino.

A sessão organizou-se no sentido de uma estruturação de suporte para o exercício final referido. Os diferentes exercícios de léxico tiveram como objetivo munir os alunos dos consequentes conteúdos para a crescente dificuldade da sequência. O tópico gramatical foi abordado já numa perspetiva de uso, da aplicação da língua na perspetiva comunicativa, sendo apresentada não como conteúdo estanque mas, inserido como estratégia/ferramenta para a expressão. Desta forma, a realização destes exercícios decorreu sem dificuldades relevantes, pautando-se por uma resolução fácil. Tomando o foco no processo gradual em que a aula assentou os registos que tomei desta aula e relativos a esta fase foram:

Os exercícios de léxico pretenderam ser simples mas efetivos na sua função de servir o propósito final da aula. Na resolução dos mesmos verificou-se a relativa facilidade com que foram debelados pelos alunos. Aquando dos exercícios de gramática, a dificuldade encontrada não foi relevante, parece-me eficaz a inclusão deste tipo de conteúdos numa sequência tendo em vista a funcionalidade dos mesmos. Um ou outro aluno encontrou obstáculos que são, no entendimento que tive deles em contexto, normais e fazem parte do processo. (Registo de março de 2013)

Na realização da atividade final, sendo ela uma vez mais motivante e de índole interativa, a participação e o desempenho desenvolveu-se positivamente, e a este respeito registei:

Os alunos mostram-se motivados e dispostos a participar. Ainda que inicialmente num ambiente algo disperso a chamada de atenção resolveu a questão. Os grupos revelaram-se bastante iguais na prestação com a normal interferência e por vezes recurso à língua materna, contudo, a frequência de recurso baixou tendo-se verificado mais períodos de silêncio, parando o ato comunicativo, sendo debelados ou pela minha ajuda ou dos colegas. Na globalidade a atividade foi bastante positiva. (Registo de março de 2013)

### 3.3 - Avaliação Global do Projeto

Após a intervenção e consequente implementação das diferentes atividades desenvolvidas, abre-se o espaço para a reflexão e balanço da mesma. Como nos diz Perrenoud (2000: 48):

Não basta que uma atividade seja útil, interessante, apreciada, divertida ou lisonjeira... É necessário, ainda, que tiremos proveito disso, no registo das emoções e das relações intersubjetivas.

No assumir de uma postura algo subjetiva no que respeita à avaliação, tomei consciência de que, também neste âmbito, interessa mais servir um processo, um crescimento do que um propósito único. Neste sentido recordo as palavras do mesmo autor:

Um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno *sente-se bem* (Perrenoud: 2000, pp.48-49)

Nesta dimensão que respeita à criação da relação humana sincera, ao vínculo afetivo e de confiança, tenho a certeza que consegui chegar a todos os alunos. Como faz parte da natureza de cada indivíduo, a predisposição para estabelecer relações com outro varia consoante a realidade em questão. Alguns dos jovens mostraram-se mais resistentes a aceitar a minha intromissão no seu individual, no querer partilhar dos seus interesses, dificuldades, na sua dialética diária de ser. A estratégia que usei foi aquela que subjaz ao pensamento há pouco referido, a amizade, a confiança e a dependência mútuas. Nesta troca de sentimentos e relações, consegui construir com os dois grupos um ambiente alegre, de trabalho e de partilha constante. Apesar das evidentes diferenças entre as duas turmas, este foi um dos objetivos plenamente conseguidos. O meu contributo foi com certeza importante, através da descoberta de como se cria esta dinâmica, mas a verdadeira aprendizagem foi-me dada pelos alunos que foram quem me ensinou a alcançar esta realidade.

Baseado neste pensamento, tentei que a avaliação seguisse o sentido de ajudar o aluno a aprender. A respeito da avaliação o QECRL (Conselho da Europa, 2001) refere: A força da avaliação formativa reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem (Conselho da Europa: 2001, 255)

Com vista a encontrar um equilíbrio entre o proporcionar o ambiente humano necessário à aprendizagem e trabalhar o desenvolvimento das competências de escrita e de oralidade, implementei as atividades apresentadas também com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Como foi apresentado no Capítulo III, todo o desenrolar dos trabalhos foi acompanhado de registos de observação e avaliação do processo. Mais do que avaliar pessoalmente o trabalho que desenvolvi, pretendi ser avaliado, isto é, que os alunos, através da sua relação comigo e da sua relação com a aprendizagem, me dessem as indicações do impacto das minhas estratégias.

No grupo de Português, a dinâmica de trabalho foi desde o início muito boa para o implementar do projeto. Não só a empatia que se gerou foi instantânea, como o vínculo criado entre mim e os alunos foram em si mais fortes do que qualquer finalidade pré-definida. Na minha certeza de que a pluralidade na sala de aula é o caminho para o sucesso. A este respeito é pertinente atentar nas palavras de Perrenoud (2000: 49) “toda relação intersubjetiva é também intercultural”.

Tendo o trabalho seguido a senda da competência de escrita, o desenvolvimento da mesma foi gradual e assentou, sobretudo, no exercício prático. Na realização do primeiro exercício diagnóstico, foi possível aferir que os principais problemas apontados pelos alunos, em relação à escrita, eram:

- Escrita sobre um tema pré-definido;
- A limitação de tempo;
- A falta de ideias;
- Repetição de ideias durante o texto;
- O local onde exercem o ato de escrita;
- Dificuldades de estruturação do texto.

Apesar dos problemas serem referidos pela generalidade dos alunos, estes revelaram, da mesma forma, gostar de escrever.

Interpretei alguns destes problemas – limitação de tempo; ter de escrever sobre um tema pré-definido; local onde exercem o ato de escrita- como inerentes ao espaço escola. Falamos da escrita escolar como uma escrita objeto e objetivo. Desta forma, este exercício da

linguagem escrita pode-se representar como *ersatz* da escrita, usando o termo alemão, isto é, a escrita na escola como substituição da escrita real. Ainda que revestida de uma aproximação ao real, fundamentada, portanto, de uma intenção metodológica comunicativa, o ato de escrita na escola está sujeito a este fator de influência.

As concepções sobre a escrita, reveladas pelos alunos, apontaram que quase todos concebiam a escrita como uma ferramenta humana de utilidade cimeira e essencial no dia a dia. Para além destas questões, alguns referiram-se à escrita no sentido da expressão casual de sentimentos e frustrações (na forma de textos e/ou diários), que se revestiam da fugacidade do momento, logo geradas pelo impulso e sem atender a preocupações formais. Alguns alunos revelaram ainda ter alguma percepção artística sobre a escrita, no sentido de que também esta forma de expressão pode ser arte.

No sentido de dar cumprimento ao trabalho com os conteúdos da obra em estudo e ao mesmo tempo trabalhar a escrita com o intuito de debelar as principais dificuldades apontadas pelos alunos e detetadas pelo diagnóstico e pela observação e, também, pelas indicações da orientadora, implementei a sequência de atividades anteriormente apresentada.

No primeiro exercício sobre a escrita, os alunos foram confrontados com um exercício que pretendi que fosse um misto de liberdade com limitações. Os alunos tiveram de se debruçar sobre um excerto da obra em estudo e fazer um exercício duplo de relacionar perspetivas sobre determinadas diretrizes do enunciado. Neste dilema, pretendi que fossem ativadas as estratégias de mobilização de experiência e a perspetiva pessoal de cada um. As dificuldades de trabalho passaram pela capacidade interpretativa dos alunos em relação ao enunciado e à resistência em fazer uso das suas experiências e saberes pessoais, como ferramenta para a elaboração do exercício e na efetivação da escrita como um processo gradual.

Através do acompanhamento da realização da atividade observei que os alunos não planeavam o seu texto, não redigiam o mesmo fazendo as movimentações de ajuste necessárias numa visão processual da escrita. Por meio da orientação, o grupo com alguma resistência seguiu o trabalho de planificação, redação e, em alguns casos, revisão. Ainda que o tenham feito, isso aconteceu de uma forma contudo superficial. A avaliação dos produtos textuais (Cf. Anexos 1 e 3) revela um cumprimento dos objetivos relativos aos conteúdos da obra em estudo, da capacidade interpretativa do exercício e da mobilização de estratégias para a sua resolução. O parâmetro escrita-processo foi ainda muito sensível aos hábitos de redação dos alunos. De uma forma global, a interpretação que fiz dos resultados foi qualitativamente satisfatória ainda

que, com muita margem de trabalho no sentido da consolidação dos mecanismos processuais da escrita.

A sequência didática implementada na quarta sessão contemplou também o exercício da escrita. Com a intenção de mudar a orientação de exercício, implementei a atividade de escrita de um resumo. Fechando um pouco a liberdade de ação aos alunos, este exercício não visou trabalhar diretamente a capacidade de os alunos emitirem juízos críticos ou formarem opinião através do texto escrito. Sendo apresentado o texto-fonte e a tarefa a realizar, os alunos entenderam o propósito claro do exercício. Para a avaliação desta atividade concorrem os dados que registei da mesma e que indicam algumas dificuldades, concretamente na capacidade de, após o resumo das ideias principais do texto, concretizarem o seu texto.

Como foi referido no capítulo da descrição das atividades, entendi ser necessário intervir e, juntamente com os alunos, dar alguns passos no sentido do objetivo inicial. Com a finalidade de confrontar os alunos com dificuldades por eles apontadas na fase diagnóstica em relação à condicionante tempo, optei por introduzir uma margem de tempo reduzida para a realização da ação.

Tendo o ambiente de aula sido trabalhado no sentido da confiança e motivação, os alunos seguiram os trabalhos. No final da atividade, fazendo o exercício de reflexão conjunto sobre o mesmo, os alunos revelaram ter sido um exercício mais fácil. Na avaliação desta atividade, importa dizer que a mesma se propôs a partir de uma génese experimental com o fundamento de testar alguma informação dada pelos alunos (as suas dificuldades e receios: o tempo) e fazer variar um conjunto de dinâmicas para interpretar possíveis significados. Em relação ao aspeto tempo-limite, verifiquei que os problemas que este ponto representa para os alunos é fundamentalmente devido às dificuldades inerentes à sua conceção de escrita: fora de uma representação processual/faseada. Logo, a produção impulsiva e desorganizada leva a um maior consumo de tempo nas tentativas concomitantes de alcançar a coerência e, por vezes, coesão textuais. Daí, grande parte das vezes, se verificarem as repetições de ideias. Outra das intenções foi precisamente testar o desempenho dos alunos ao nível da implementação da escrita em fases. Neste ponto, pude aferir que, de forma geral, todos revelaram essa preocupação, embora alguns se tenham ficado pela fase de consciencialização.

Outro aspeto que quis testar foi o desempenho dos alunos numa atividade de cariz mais fechado, controlada por enunciado objetivo que requeria uma tarefa específica, obliterando o espaço de crítica, opinião e criatividade. Este ponto adveio da informação inicial que os alunos

em geral deram de que gostavam mais de escrever textos livres, de opinião ou de reflexão. Pretendi, assim, reunir informação para posteriormente, comparando os desempenhos em diferentes atividades, fazer possíveis interpretações.

Esta atividade decorreu de forma bastante organizada e foi realizada com relativa facilidade pelos alunos. Numa interpretação qualitativa global dos resultados, o meu entendimento aponta para um bom desempenho do grupo com algumas reservas no que respeita ao objetivo da mecanização das fases da escrita.

Na penúltima sessão de Português, a ação centrou-se na elaboração do exercício descrito no Capítulo III (Cf. Anexo 5), que foi a elaboração de um texto argumentativo. A atividade foi pensada para ser realizada em grupos numa forma de testar o trabalho cooperativo e observar o nível de contribuição que esta estratégia poderia trazer no âmbito da escrita. Com a intenção de fazer o balanço de outra estratégia, idealizei uma atividade que fizesse os alunos regressarem a um contexto mais aberto, mais autónomo, na liberdade de pensamento e na idealização do produto.

Neste sentido, a escrita do texto argumentativo foi, apesar de orientada segundo alguns parâmetros, deixada ao critério de organização e de estruturação dos grupos. Pretendi com isto fazer o contra-teste de desempenho segundo a dicotomia de exercício aberto/fechado.

A escolha do texto argumentativo foi devida, também, a uma intenção de aumentar a dificuldade da tarefa de escrita, uma vez que este tipo de texto envolve a clara preparação do discurso e a sua organização, sendo inevitável a planificação, a redação e revisão da mesma.

Avaliando esta atividade há que considerar alguns aspetos relevantes e retirar algumas ilações. As dificuldades registadas foram ao nível das fases iniciais da escrita, no plano da consumação de ideias e argumentos, logo na capacidade de elaborar um plano de escrita. Apesar de ultrapassadas com maior ou menor facilidade, este obstáculo influiu na qualidade dos textos produzidos. Um dos fatores que contribuiu para os diferentes grupos debelarem as dificuldades encontradas, foi o trabalho cooperativo que permitiu, de alguma forma, a construção faseada do texto. A natureza plural, de opiniões e de perspetivas dentro de cada grupo, permitiu que o plano de escrita fosse negociado em conjunto e que a redação sofresse os avanços e os recuos pretendidos para um resultado mais positivo. Ainda assim entendo que o resultado tenha ficado de alguma forma comprometido pela falta da revisão textual que não foi contemplada pelos alunos, ou, nos casos em que o foi, aconteceu de forma muito superficial e débil.



Uma outra nota a registrar foi a quebra de desempenho que destes fatores adveio e que foi impulsionada também, pela natureza do exercício mais aberto. Entendo que, face às formulações dos alunos, quando inicialmente declaravam sentir-se mais à vontade nas atividades de índole mais aberta, o seu desempenho não tenha acompanhado essa motivação. Tendo em conta o desempenho anterior nas atividades realizadas e sobrepondo a observação da presente, os alunos demonstraram obter melhores desempenhos/resultados em atividades mais orientadas, fechadas à criatividade e/ou ao espaço de opinião.

Num resumo apreciativo desta atividade e tendo em conta a avaliação qualitativa dos resultados dos alunos, que se situou entre o razoável e o bom, diria que foi importante para aferir a influência de algumas variáveis introduzidas. Permitiu, também, verificar que os alunos procederam já a uma abordagem à escrita seguindo a preocupação do contexto e do processo, ainda que de forma incompleta.

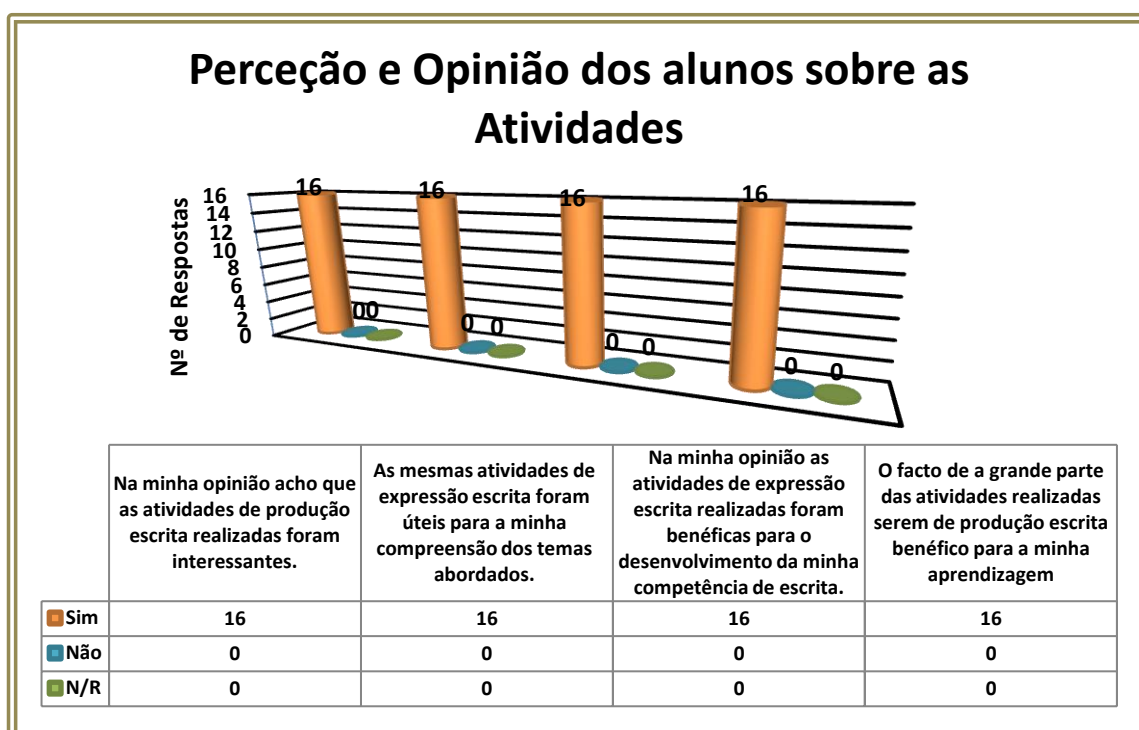
Na última sessão com o grupo de Português, pretendi que a ação se orientasse por duas finalidades. Primeiro, foi a de rever com os alunos os textos elaborados por eles e confrontá-los com um modelo, para aferirmos em conjunto as lacunas, os pontos positivos e os negativos e elegermos os dois textos que mais se aproximavam da estrutura e dos requisitos do mesmo. Em segundo lugar, pretendi abrir o espaço à reflexão conjunta sobre a autoavaliação do desempenho dos alunos, o desenvolvimento que entendiam ter experienciado ou a falta dele, e, ainda, avaliar a intervenção no sentido de os ter ajudado nessa finalidade.

A importância desta atividade adveio da necessidade de aferir a capacidade de regulação dos alunos em relação ao contínuo do seu trabalho e, da mesma forma aferir as perceções que tiveram do meu. Embora a regulação das atividades tivesse sido sempre realizada em contexto das diferentes aulas por meio do espaço de diálogo e reflexão, entendi ser pertinente reservar este espaço mais amplo na aula final. Como forma de registar por outro meio este contributo dos alunos realizei um questionário de avaliação final (Cf. Anexo 12) ao qual 16 alunos responderam.

No tratamento dos dados deste questionário entendi agrupar as respostas dos alunos em quatro grandes grupos, sendo cada um deles relacionados com quatro dimensões de interesse. Os grupos são: *Perceção e Opinião dos alunos sobre as atividades*, *Estratégias e Dificuldades*, *Motivação e Ambiente de Aprendizagem* e *Impacto e Apreciação da Intervenção*. Assim, no primeiro grupo incluí as questões: “*Na minha opinião acho que as atividades de produção escrita realizadas foram interessantes*”, a esta questão a totalidade dos alunos

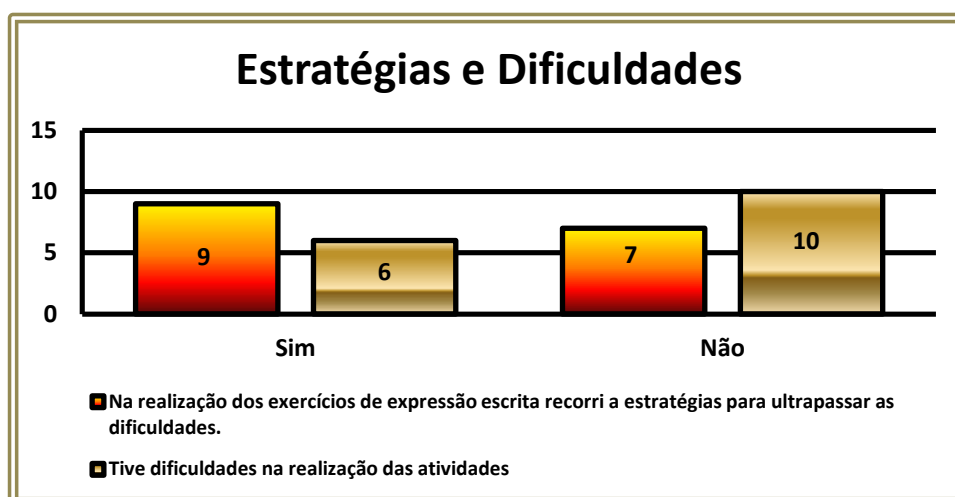
respondeu que sim. Outra questão deste grupo é: “*As mesmas atividades de expressão escrita foram úteis para a minha compreensão dos temas abordados.*”. A este ponto os 16 alunos responderam positivamente. A terceira questão deste grupo é: “*Na minha opinião, as atividades de expressão escrita realizadas foram benéficas para o desenvolvimento da minha competência de escrita.*”. O resultado foi o mesmo. A última questão deste grupo é: “*O facto de a grande parte das atividades realizadas serem de produção escrita foi benéfico para a minha aprendizagem.*”. Também neste caso os 16 alunos responderam positivamente. O gráfico 9, que se apresenta de seguida, ilustra os resultados obtidos neste primeiro grupo de questões.

Gráfico 9 – Questionário final: Percepção e Opinião dos alunos sobre as Atividades



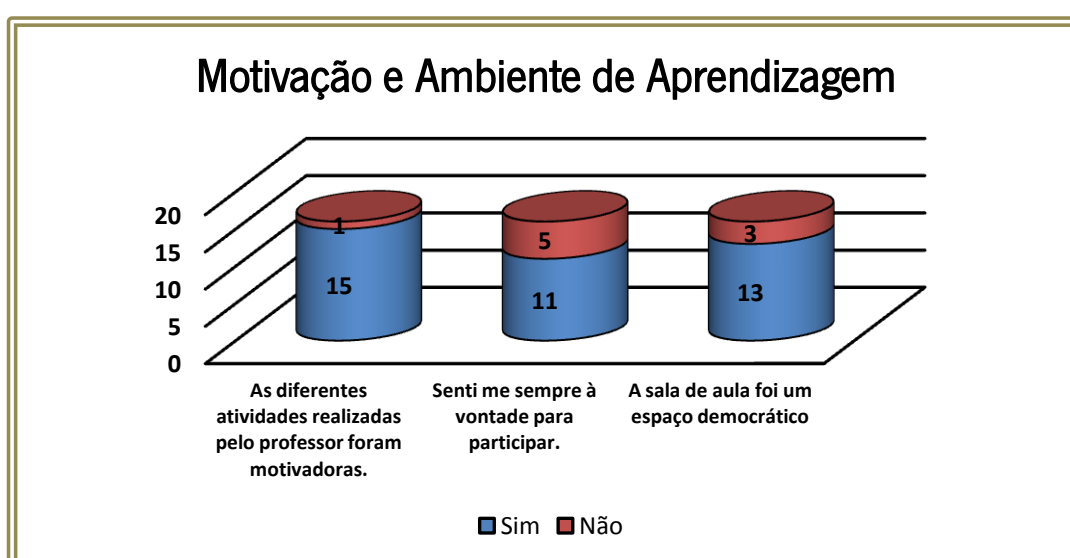
O segundo grupo de questões centrou-se no âmbito das estratégias e Dificuldades e incluiu duas questões: “*Na realização dos exercícios de expressão escrita recorri a estratégias para ultrapassar as dificuldades.*”. A esta questão 9 alunos responderam sim e 7 alunos responderam não. Na outra questão deste grupo: “*Tive dificuldades na realização das atividades.*”, 6 alunos responderam sim e 10 alunos responderam que não. O gráfico 10 apresenta os resultados destas questões.

Gráfico 10- Questionário final: Estratégias e Dificuldades



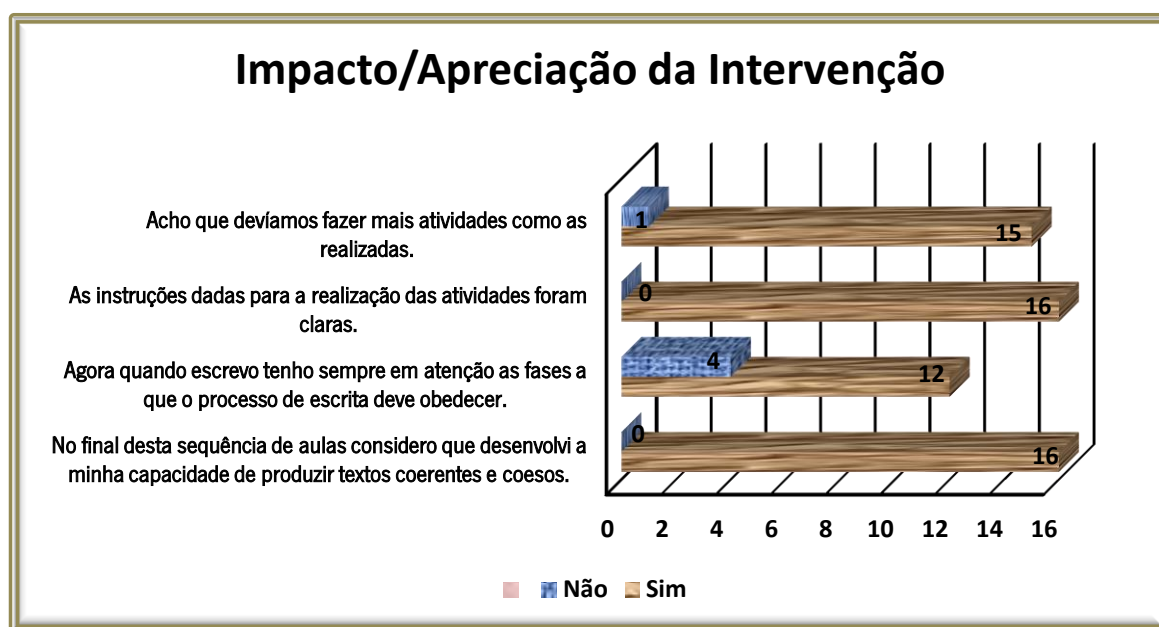
O terceiro grupo diz respeito ao âmbito da *Motivação e Ambiente de aprendizagem*, e as questões nele incluídas são: “*As diferentes atividades realizadas pelo professor foram motivadoras.*”. A este ponto 15 alunos deram uma resposta positiva e apenas 1 respondeu de forma negativa. O ponto seguinte é: “*Senti me sempre à vontade para participar.*”. A esta questão 11 alunos responderam sim e 5 responderam negativamente. À última questão deste grupo: “*A sala de aula foi um espaço democrático.*”, 13 alunos responderam sim e 3 responderam não. Para ilustrar estes dados apresenta-se o gráfico 11.

Gráfico 11 – Questionário final: Motivação e Ambiente de Aprendizagem



O último grupo de questões estabelecido focou-se no âmbito do Impacto/ Apreciação da Intervenção. À primeira questão deste grupo: *“Acho que devíamos fazer mais atividades como as realizadas.”*, 15 alunos responderam sim e 1 aluno respondeu não. No ponto: *“As instruções dadas para a realização das atividades foram claras.”*, todos os alunos responderam de forma positiva. À questão: *“Agora quando escrevo tenho sempre em atenção as fases a que o processo de escrita deve obedecer.”*, 12 alunos responderam positivamente e 4 responderam de forma negativa. A última questão deste grupo: *“No final desta sequência de aulas considero que desenvolvi a minha capacidade de produzir textos coerentes e coesos.”*, a totalidade dos alunos respondeu sim. O gráfico 12, apresentado de seguida, ilustra os resultados deste grupo.

Gráfico 12 – Questionário final: Impacto/Apreciação da Intervenção



Através dos dados apresentados podemos retirar algumas conclusões sobre o trabalho desenvolvido. Numa análise aos grupos de questões estabelecidos podemos verificar que na Perceção e Opinião dos alunos sobre Atividades a totalidade de respostas às questões colocadas foi positiva. Este resultado permite-me, em certa medida, aferir que no que respeita ao trabalho que desenvolvi no desenho didático de atividades para o desenvolvimento da escrita tenha alcançado os objetivos com relevante sucesso. No segundo grupo de questões, respeitante às Estratégias e dificuldades os resultados às duas questões apresentadas revelam alguma margem para futuras interpretações. Embora a maioria dos alunos (10-16) tenha respondido que não

sentiu dificuldades na realização das atividades, apenas 9 dos 16 alunos que responderam ao questionário, afirmam ter recorrido a estratégias quando sentiram dificuldades no seu trabalho.

A interpretação que faço destes dados aponta para a necessidade de um trabalho focado no esclarecimento e desenvolvimento destas questões, isto é, seria necessário desenvolver um trabalho no sentido de promover a capacidade dos alunos em perceberem e adquirirem conhecimentos funcionais/estratégicos, para que sejam capazes de os integrar nas suas dinâmicas de trabalho. Este aspeto diz respeito, não só ao trabalho da competência da escrita (estratégias de trabalho para ultrapassar constrangimentos nesta competência) mas também, à própria capacidade de interpretar o que são as estratégias/ ferramentas de aprendizagem.

No terceiro grupo de questões os resultados apontam para a necessidade de reflexão e interpretação. Se à primeira questão a quase totalidade dos alunos respondeu que as atividades foram motivadoras, à segunda questão “senti-me sempre à vontade para participar” os resultados sofreram já uma variação. De igual forma aconteceu na última questão deste grupo. O facto de 5 em 16 alunos ter respondido que não se sentiu sempre à vontade para participar e 3 em 16 terem respondido que a aula não foi sempre um espaço democrático exige que se retirem algumas conclusões.

Considero que a falta de à-vontade para participar de 5 alunos se possa ter devido à natureza dos conteúdos, temas das aulas, assim como, talvez, às características pessoais de cada um deles. Em todo o caso, estes resultados podem apontar falhas de natureza metodológica ou pedagógica da minha parte pelo que os assumo como um ponto negativo.

A outra questão que recebeu 3 respostas negativas, entendo que se possa dever a alguma falta de clareza da questão e que, possa ter levado a uma interpretação insuficiente ou errónea do que pretendi inquirir. Ainda assim, e uma vez que foi meu objetivo estabelecer um espaço de participação livre e propulsor à aprendizagem, considero que estes resultados apontam para a necessidade de reflexão sobre práticas, método e pedagogia.

No último grupo de questões respeitantes ao impacto/ apreciação da intervenção os resultados são, quase na sua totalidade, positivos. O ponto que exige reflexão é o relativo à questão: “Agora quando escrevo tenho sempre em atenção as fases a que o processo de escrita deve obedecer.” Neste ponto 4 em 16 alunos responderam negativamente.

Este resultado pode indicar algum insucesso nos objetivos definidos, contudo, a maioria dos alunos respondeu positivamente. Embora os dados indiquem alguma divergência, a maioria dos alunos confirma a resposta positiva. A reflexão sobre esta dicotomia leva-me a concluir que

possa ter ficado aquém das expectativas em relação a alguns alunos. Entendo que estas respostas negativas poderiam ser tornadas positivas se o tempo de intervenção fosse mais extenso, sendo o trabalho mais intensivo e a aquisição dos processos de escrita mais sólida.

Embora entenda que algumas questões tenham deixado em aberto o espaço de intervenção, de uma forma global, os dados apresentados apontam para um balanço bastante positivo. Uma das questões apresentadas, que não consta nos gráficos, foi: “De um ponto de vista global faço uma apreciação positiva das aulas em questão.”. Nesta questão a totalidade dos alunos respondeu que sim.

É ainda importante destacar alguns contributos dos alunos neste questionário, como este testemunho deixado por um deles: “*Antes não conseguia desenvolver um texto e agora já é possível.*”. Para além disso, quando confrontados com a questão sobre quais as atividades que tinham sido mais do seu gosto, se as orientadas se as de escrita livre, 13 em 16 alunos responderam que gostaram mais das atividades livres. Esta preferência, contudo, não é paralela aos resultados e ao desempenho dos alunos, uma vez que estes tiveram melhores resultados nesses dois âmbitos nas atividades orientadas.

Num resumo apreciativo sobre o trabalho desenvolvido nesta disciplina, considero que o objetivo de promover estratégias no sentido de desenvolver a competência de escrita dos alunos foi cumprido. Para além disso, os alunos consideraram esse facto nas suas respostas, assim como eu o verifiquei na observação dessa evolução. Da mesma forma, conseguiram colocar-se em perspetiva as conceções de escrita que os alunos inicialmente tinham e que foram mudando no sentido de a perceberem, enquanto processo e orientada por um determinado contexto. Neste ponto, ainda que atingido com sucesso na automatização de alguns processos, em geral o contínuo que representa o ato de escrita não foi totalmente atingido pelo grupo.

De forma positiva foi também alcançado um hábito de reflexão sobre as atividades e o desempenho dos alunos sobre as mesmas. Neste sentido se desenvolveram capacidades de autorregulação que qualitativamente podem ajudar os alunos a melhorar os seus resultados. Por último, foi alcançado o ambiente pedagógico essencial ao facilitar da aprendizagem, trabalhando-se de forma consistente e persistente o aprender a aprender.

Considero assim que, com as reservas apontadas, estes dados permitem aferir a validade, pertinência e impacto bastante positivo da intervenção.

No grupo de Espanhol, a intenção foi desenvolver a competência de oralidade através de atividades de dramatização. Uma forma de familiarizar os alunos com a língua estrangeira e como que motivá-los a participar usando-a, foi fazer dela o meu recurso comunicativo em sala de aula na quase totalidade dos momentos.

Dado o grupo estar contextualizado num nível de iniciação à língua espanhola foi, por vezes, necessário recorrer à língua materna, contudo foram escassas as ocasiões. Uma das razões que pode justificar esta pouca necessidade de recorrer ao Português, é a evidente proximidade das duas línguas e o facto de os nativos de língua portuguesa serem de certa forma os ditos *falsos iniciantes*, dada a relativa facilidade com que no geral têm em se expressar em Espanhol. Os alunos, apesar de iniciantes à língua, revelaram alguma facilidade e familiaridade na expressão oral.

A primeira atividade centrada na dramatização (Cf. Anexo 10) realizou-se no contexto do tema da aula das tarefas domésticas e da igualdade de sexos na repartição das mesmas. A temática permitiu trabalhar não só o desenvolvimento da oralidade, mas também conteúdos de ordem social através da temática da igualdade de sexos. Sendo um tema que naturalmente cria um ambiente participativo, foi precisamente dessa forma que a sequência se desenvolveu. Inicialmente deparei-me com alguns problemas em controlar o ímpeto dos alunos em participarem e expressarem opiniões, sendo que o faziam na língua materna. A problemática prendeu-se com o objetivo da aula e com a minha crença de que na aula de língua a expressão oral deve ser fomentada e não reprimida; contudo, esta realização oral deve ser mantida na língua-meta. Com alguma adaptação à dinâmica da turma e mantendo sempre o discurso na língua espanhola, consegui que a generalidade dos alunos participasse ou se esforçasse por fazê-lo na língua estrangeira. Tendo logrado o objetivo de cativar os alunos e de os motivar para a participação oral, os trabalhos seguiram então para a tarefa de dramatização. Como nos diz Del Toro (1995: 12)

El principal elemento de las dramatizaciones... será la improvisación... A través de la improvisación, el aprendiz conoce su cuerpo, su voz y se da cuenta de su dominio de ciertas materias que muchas veces guarda dormidas en su subconsciente. El elemento teatral, tan efectivo para la preparación de actores e actrices, es fundamental en el desarrollo del alumnado.

Neste sentido e tendo assumido esta perspetiva, a atividade ainda que orientada segundo determinados papéis dados aos alunos baseou-se na improvisação como forma de fomentar a expressão na língua espanhola. Ainda que esta concretização tenha sido muito frágil,

verificou-se o recurso a alguns modelos/expressões/vocabulário trabalhados durante a aula, o que permitiu o esforçado desempenho dos alunos. Não centrando as minhas atenções em questões de correção, fluidez ou outras de avaliação direta do discurso oral, aferi a atividade como propulsora do contacto motivado com o uso da língua e sua aceitação. A este respeito revejo este esforço didático nas palavras do autor anteriormente referido

Las dramatizaciones en el aula, siempre y cuando estén relacionadas con el mundo que rodea a los niños y niñas, tienen un gran valor ya que se les permite participar activamente en ellas. (Del Toro, 1995: 12)

Da mesma forma serviu esta atividade para observar as dinâmicas de trabalho em grupo e a familiarização com a prática da expressão na aula de Espanhol. Neste âmbito, a minha apreciação qualitativa do contributo da sequência para os objetivos delineados e para o desenvolvimento dos alunos é de nível bom. Todos os grupos revelaram entusiasmo e motivação na participação e o empenho em utilizar a língua espanhola foi gradual.

A sequência realizada na terceira sessão, centrada na temática da cidade, tinha como objetivo que os alunos realizassem uma descrição da cidade variando entre uma descrição no passado e no presente. Neste sentido, a aula foi preparada para, numa perspetiva crescente, munir os alunos das ferramentas necessárias à resolução da tarefa proposta. Depois de um espaço de diálogo sobre a cidade, com o sentido de ativar conhecimentos que os alunos tinham sobre a temática e fazer com que conseguissem associar alguns termos da língua materna com a língua espanhola, seguiu-se para a uma abordagem ao vocabulário da cidade.

Com a intenção de criar um contínuo na sequência, foi introduzido de seguida o tópico da gramática através da realização oral de alguns exercícios e da descrição da cidade no presente. No ponto seguinte, deu-se cumprimento à atividade de descrição da cidade no passado e no presente, tendo os alunos participado dois a dois na realização oral deste exercício. Pretendi nesta aula testar o trabalho sobre a oralidade sem o fator exercício de dramatização e estabelecendo uma dinâmica mais tradicional à aula. Optei por fazer esta experiência na perspetiva de observação e teste de alguns fatores.

Os resultados apontam para um cumprimento geral das atividades com um desempenho regular mas esforçado no que respeita à participação e motivação. No que toca ao desempenho de expressão oral dos alunos, este foi em certa medida melhor do que na sequência anterior, talvez devido ao cariz das atividades que lhes proporcionou não terem de, em parte, sair dos modelos apresentados. Numa apreciação global qualitativa da sequência, esta



revelou-se positiva na sua função de fornecer conhecimentos e aprendizagens aos alunos, mas ficou bastante aquém dos objetivos de motivação e empenho pretendidos, bem como da predisposição para participar. Diria que se cumpriu satisfatoriamente a função para a qual foi idealizada.

A quarta sessão pretendeu ser um retorno à perspetiva da criação de uma sequência de atividades no sentido de preparar uma tarefa final de dramatização. O tema foi o das direções e pretendia-se que os alunos dramatizassem uma situação comunicativa próxima do real (dramatizada), em que dois turistas pedem informações sobre um local a outro grupo de dois alunos, que, mediante o uso de um mapa da cidade, dariam as indicações para o destino. Durante o desenvolvimento da aula, observei os ritmos e as dinâmicas de trabalho, assim como de motivação e participação dos alunos, tendo em vista a comparação qualitativa com a sequência anterior. Neste sentido, foi claro um crescimento em todas estas dimensões, tendo os alunos vincado a diferença, principalmente na parte final da aula quando se realizou a atividade de dramatização.

Com a intenção de aferir qualitativamente esta aula centrei-me em alguns aspetos preponderantes para discernir a evolução dos trabalhos. Em primeiro lugar, foquei-me no uso da língua espanhola por parte dos alunos durante a aula com o intuito de verificar se era já um fator sólido ou se teria evoluído nesse sentido. De facto, o uso da língua espanhola, ainda que acompanhado de incorreções e termos na língua materna, foi usado de forma mais consistente e verifiquei que foi recurso com considerável incidência no interpelar do professor e durante os exercícios. Neste ponto considero que houve uma consolidação deste aspeto e uma preocupação clara por parte dos alunos em realizar este exercício.

Outro aspeto que em que me foquei foi o da motivação/participação dos alunos. Neste ponto houve uma clara diferença entre esta aula e a anterior. Porque os alunos sabiam que o plano de atividades proposto visava um exercício de dramatização, talvez a perspetiva da realização deste exercício tenha influído nas dinâmicas da turma. Considero que de facto foi um fator que fez mudar estes índices e contribuiu de forma bastante positiva para os índices de participação e, por conseguinte, do exercício da expressão oral.

O último ponto em que me foquei foi no desempenho oral dos alunos. Neste sentido, quando se procedeu à dramatização da atividade, focalizei a atenção em alguns aspetos por referência aos descritores de apreciação qualitativa disponíveis no QECRL (Conselho da Europa 2001). Sem me cingir com rigidez aos limites de uma grelha de observação foquei-me nos

pontos visados no exemplo de quadro de observação (Cf. Anexos 15 e 16). Este foco de observação permitiu-me aferir a qualidade das prestações dos alunos sendo que, todos revelaram estar ao mesmo nível, salvo as exceções de duas alunas que sobressaíram pela positiva.

Numa apreciação qualitativa desta aula, penso que foi claramente positiva e se destacou pela consolidação de algumas hipóteses que tinha colocado. As atividades de dramatização constituíram uma mais-valia na abordagem à expressão oral do ponto de vista comunicativo. Permitiram também aos alunos atuar num contexto próximo do real e em usos quotidianos. Outro ponto positivo desta tipologia de atividades foi a motivação e os índices de participação que proporciona, sendo possível englobar a totalidade da turma na aprendizagem através do jogo dramático. A competência da oralidade foi trabalhada e desenvolvida no sentido de criar o à-vontade necessário para que a expressão/uso da língua estrangeira aconteça sem obstáculos de medo ou insegurança. A competência oral dos alunos evoluiu de facto nesse sentido, sendo também possível verificar já o cumprimento geral de alguns parâmetros em referência aos descritores apresentados.

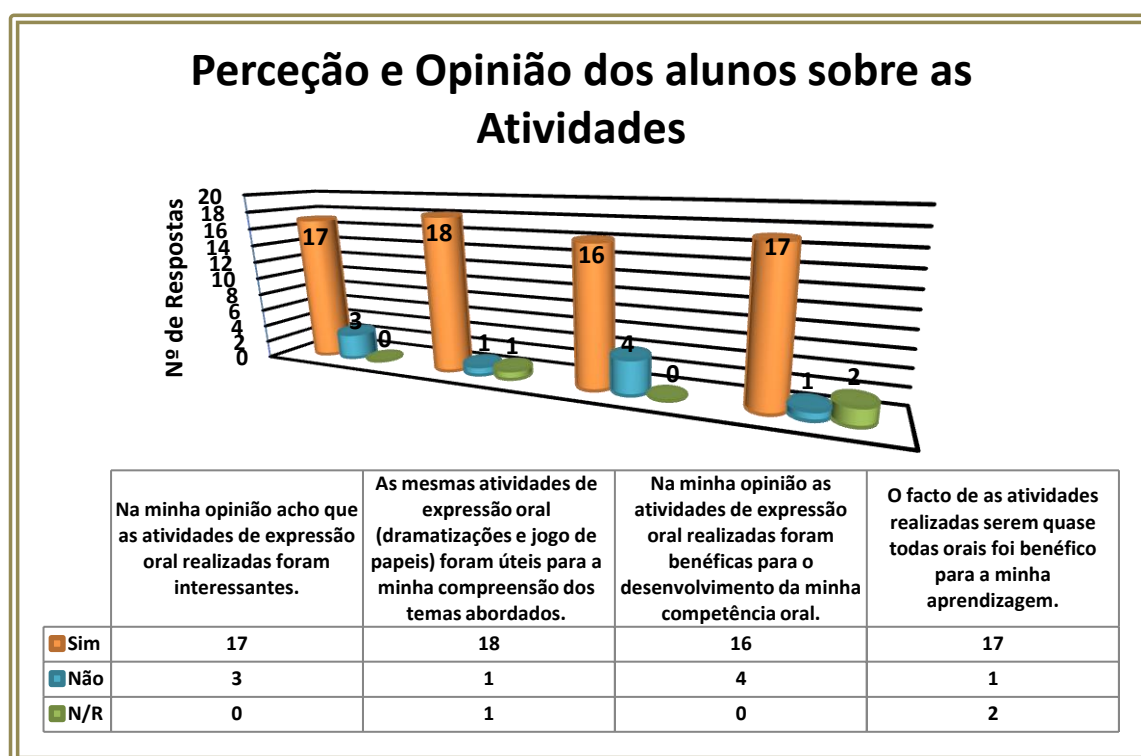
Da mesma forma que foi apresentado um questionário de avaliação final (Cf. Anexo 13) na disciplina de Português, também em Espanhol esse questionário foi distribuído de forma a aferir as perceções dos alunos sobre o seu desenvolvimento, o contributo das atividades realizadas, a sua opinião sobre as mesmas e uma avaliação do professor e do seu desempenho. A este questionário responderam 20 alunos.

No tratamento dos dados deste questionário entendi, tal como na disciplina de Português, agrupar as respostas dos alunos em quatro grandes grupos, sendo cada um deles relacionados com quatro dimensões de interesse. Os grupos são: *Perceção e Opinião dos alunos sobre as atividades, Estratégias e Dificuldades, Motivação e Ambiente de Aprendizagem e Impacto e Apreciação da Intervenção.*

No primeiro grupo incluí as questões: “*Na minha opinião acho que as atividades de expressão oral realizadas foram interessantes*”. A esta questão apenas 3 alunos responderam negativamente. À segunda questão: “*As mesmas atividades de expressão oral (dramatização e jogo de papéis) foram úteis para a minha compreensão dos temas abordados*”, uma esmagadora maioria de 18 alunos responderam sim, 1 aluno respondeu não e 1 não respondeu. A terceira questão: “*Na minha opinião as atividades de expressão oral realizadas foram benéficas para o desenvolvimento da minha competência oral.*”, recebeu a resposta positiva de

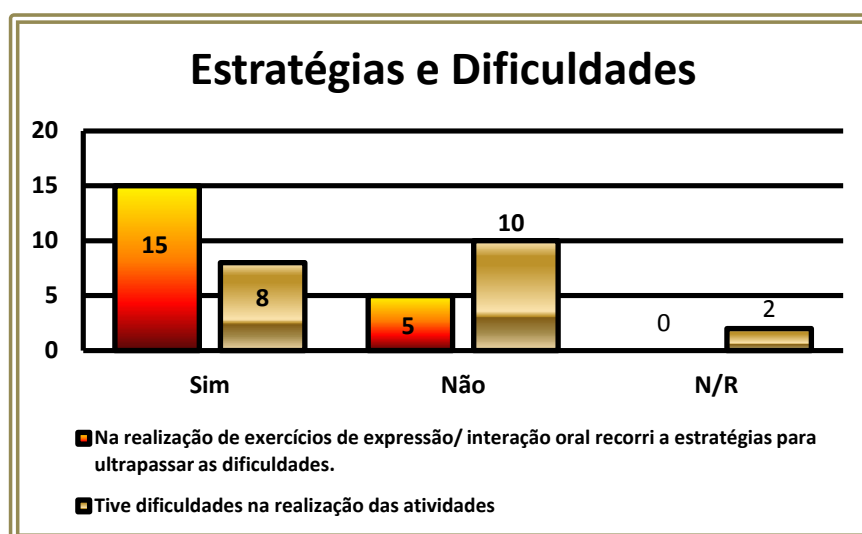
16 alunos e 4 respostas negativas. A última questão deste grupo foi: “O facto de as atividades realizadas serem quase todas orais foi benéfico para a minha aprendizagem”. A esta questão 17 alunos responderam positivamente, apenas 1 tem opinião negativa e 2 alunos não responderam. De seguida apresenta-se o gráfico 13 que ilustra os resultados obtidos neste grupo de questões.

Gráfico 13- Questionário final: Perceção e Opinião dos alunos sobre as Atividades



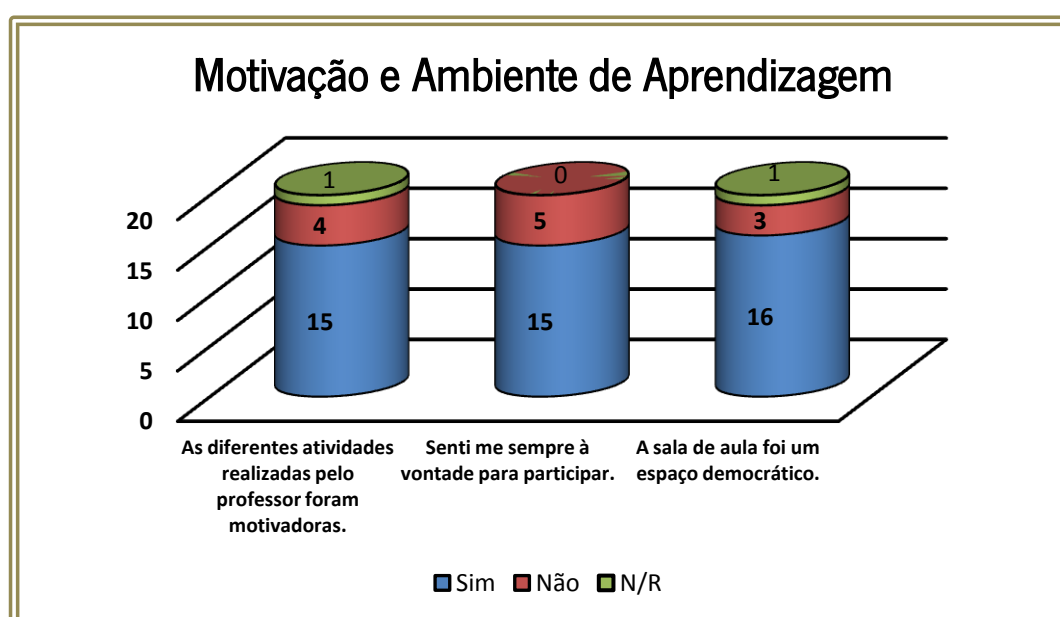
No segundo grupo de questões, relativas às *Estratégias e Dificuldades*, inclui duas questões: “Na realização de exercícios de expressão/interação oral recorri a estratégias para ultrapassar as dificuldades”, onde 15 alunos responderam positivamente, tendo 5 respondido negativamente; e “Tive dificuldades na realização das atividades” ao que 10 alunos responderam negativamente e 8 alunos positivamente. 2 alunos não responderam. O gráfico 14, na página seguinte, apresenta os resultados deste grupo de questões.

Gráfico 14 – Questionário final: Estratégias e Dificuldades



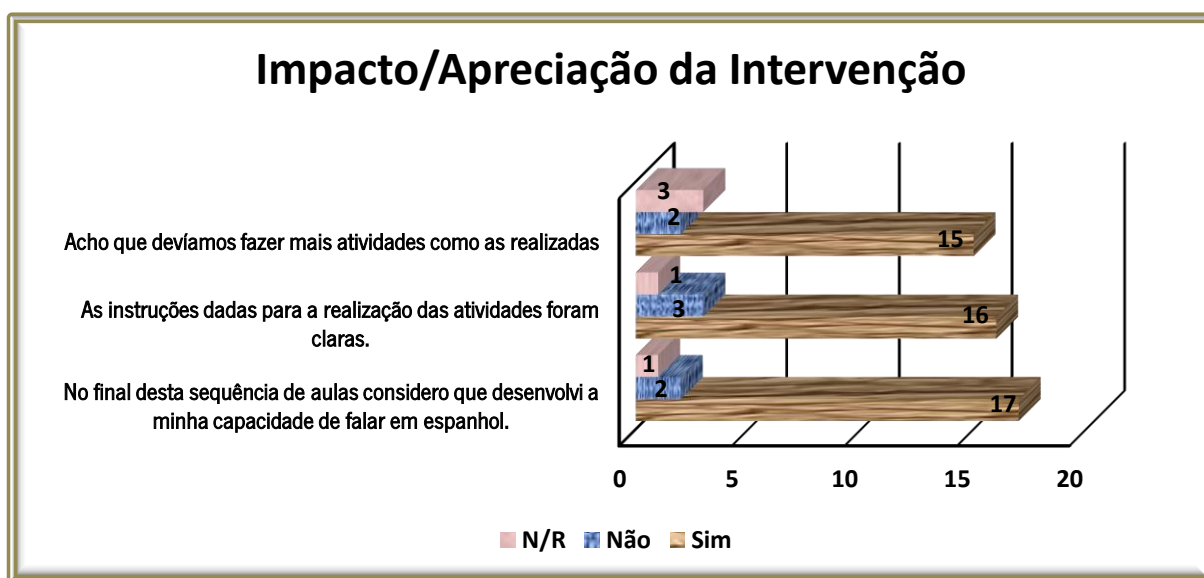
O terceiro grupo de centrado na Motivação e Ambiente de Aprendizagem englobou 3 questões. A primeira, *“As diferentes atividades realizadas pelo professor foram motivadoras”* obteve 15 respostas positivas e 4 respostas negativas, sendo que 1 aluno não respondeu. A segunda questão foi: *“Senti-me sempre à vontade para participar.”*. A este ponto 15 alunos responderam positivamente e 5 discordaram. À última questão: *“A sala de aula foi um espaço democrático”*, 13 alunos responderam positivamente, ao passo que 5 discordaram e 2 não responderam. O gráfico 15 ilustra os resultados deste grupo de questões

Gráfico 15 – Questionário final: Motivação e Ambiente de Aprendizagem



O último grupo de questões respeitante ao Impacto/Apreciação da Intervenção englobou 3 questões. A primeira: “Acho que devíamos fazer mais atividades como as realizadas” recebeu 15 respostas positivas, 2 negativas e 3 alunos não responderam. O ponto seguinte: “As instruções dadas para a realização das atividades foram claras”, teve 16 respostas positivas, 3 negativas e uma aluno não respondeu. À última questão: “ No final desta sequência de aulas considero que desenvolvi a minha capacidade de falar espanhol”, 17 alunos responderam positivamente, 2 negativamente e 1 aluno não respondeu. Para ilustrar os resultados obtidos neste grupo de questões, apresenta-se, na página seguinte, o gráfico 16.

Gráfico 16 – Questionário final: Impacto/ Apreciação da Intervenção



Num outro ponto (13) do questionário podemos aferir a perspetiva global dos alunos sobre a intervenção. Nesta questão a quase totalidade dos alunos (17), faz uma apreciação global positiva das aulas, sendo que apenas 1 discorda e 2 não responderam.

Através destes dados podemos aferir as perceções e a avaliação dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido. Numa perspetiva global, todas as questões mereceram um grande número de respostas positivas, revelando uma interpretação do trabalho desenvolvido que pode ser de sucesso. É importante atentar em questões centrais como o facto de as atividades orais terem sido úteis para a compreensão dos temas abordados. Os alunos, numa clara maioria, responderam positivamente a estas questões. Outros resultados pertinentes para esta avaliação foram os obtidos nas questões: relativamente ao benefício da sequência de aulas para o desenvolvimento da oralidade dos alunos; no que concerne ao benefício das

mesmas para as aprendizagens; e, na questão de as atividades terem sido motivadoras. O número de resultados positivos neste conjunto de pontos revela a pertinência da intervenção e do foco na oralidade. Para terminar, é de salientar ainda a frequência de respostas positivas nos pontos em que os alunos concordaram massivamente que: *no final da sequência considero que desenvolvi a minha capacidade de falar espanhol; acho que devíamos fazer mais atividades como as realizadas; de um ponto de vista global faço uma apreciação global das aulas*. Estes resultados validam a intervenção no sentido da sua pertinência, o seu foco e as suas estratégias, nomeadamente as atividades de dramatização.

É ainda importante refletir sobre alguns dos dados recolhidos no diagnóstico inicial, comparativamente com aquilo que foi de facto o observado no decorrer das aulas e nos questionários finais. Nessa fase inicial, os dados dos questionários, como vimos no ponto das estratégias/atividades de diagnóstico, revelaram que os alunos preferiam as aulas de interação professor/aluno seguidas das aulas com trabalhos de grupo e com material vídeo/áudio. Na prática que levei a cabo tentei que as aulas seguissem esse sentido variado de interação entre mim e a turma e também, como vimos na descrição das atividades, de trabalho de grupo. A intenção foi abarcar as preferências dos alunos e testar essas mesmas tipologias. Como se verificou, a opção pelas aulas de trabalhos de grupo revelou efeitos positivos quando contextualizada na dramatização.

Outra informação importante que pode ser posta em perspetiva foi a indicada pelas questões que levavam os alunos a participar na aula. Neste ponto, as respostas apontaram que os alunos participavam quando a professora solicitava, havendo contudo uma uniformidade de respostas favorável a todos os itens.

No decorrer das aulas, a observação desta dimensão tornou possível confirmar em certos momentos e em certas atividades as indicações dos alunos. Em outros momentos da aula, não poucos, a participação dos alunos permitiu aferir motivação contrária à inicialmente por eles referida. De uma forma geral, penso que neste âmbito as respostas dos alunos mantiveram a coerência ao longo da intervenção.

Um ponto de elevada importância para a minha perspetiva de intervenção pedagógica neste projeto foi a dimensão da inibição de participação na aula. Neste ponto, os alunos inicialmente responderam que o medo de errar e a insegurança eram os fatores motivadores de tal inibição. Este medo e insegurança foram de facto detetados, interpretei-os em parte como

naturais num nível de iniciação à língua. Por outro lado, entendi ser crucial ao objetivo que me propus de desenvolver a oralidade dos alunos, ser, inclusive, objetivo central debelar estes receios e obstáculos.

Nesse sentido tomei as atividades de dramatização como centrais nesta demanda. Na evolução observada foi possível constatar que estes medos iniciais foram obliterados e a insegurança foi um aspeto com que os alunos lidaram nas dinâmicas das dramatizações e imprevisto até. Estas atividades possibilitaram um reforço da confiança e, sobretudo, criaram a vontade de correr o risco em favor da participação e da comunicação.

Outro ponto importante foi o das dificuldades sentidas pelos alunos aquando da expressão e compreensão oral. Estes responderam que recorriam à ajuda de um colega ou pediam à professora para repetir a pergunta/instrução, tendo ainda alguns respondido que simplificavam o que queriam dizer. Na verdade o verificado foi que o recurso à língua materna e adaptação de palavras do Português ocorreu com alguma frequência. Esta realidade foi contrária às considerações dos alunos neste questionário inicial. Embora tenha havido dissonância nas respostas e na verificação prática, os alunos também recorreram, tal como indicaram, à ajuda do colega ou da professora.

Resumindo, a avaliação do trabalho desenvolvido na disciplina de Espanhol e, tendo em conta a descrição efetuada e os dados dos questionários finais, é qualitativamente boa uma vez que foi proporcionado o ambiente de aprendizagem e o ambiente didático para o desenvolvimento da competência a trabalhar, tendo a maioria dos alunos considerado que este desenvolvimento aconteceu e que para ele contribuíram as atividades desenvolvidas.

## Capítulo IV - Considerações Finais

Neste capítulo final, apresenta-se o espaço de reflexão sobre este estágio numa perspectiva de balanço das aprendizagens dos alunos e do contributo formativo para o professor. A grande experiência deste período foi o contacto com a realidade do ensino. Não só a chegada ao ambiente escolar, o contacto com a instituição Escola e as dinâmicas do seu funcionamento, mas também, e ansiosamente, à sala de aula. Foi neste espaço que finalmente pude atuar e no qual este estágio me permitiu realizar, ainda que de forma muito breve, uma intervenção com cariz experimental no ensino de jovens.

Este processo trouxe-me um diferenciado leque de preocupações e constatações. A tarefa que tive de desempenhar, a implementação do meu Plano de Intervenção, ainda que revestida de um cariz de experiência, teve de considerar as orientações dos programas, as planificações anuais das professoras orientadoras e, o mais importante, o interesse, a motivação e as necessidades dos alunos.

Nesta problematização de fatores encontrei-me sempre no espaço da ponderação. A nível pessoal coloquei a prioridade no fator alunos, sempre me foquei na missão de lhes proporcionar no curto espaço de tempo que com eles estive, uma experiência o mais humana e marcante possível, revestida da dimensão dinâmica do aprender a aprender e da conquista do desenvolvimento nas áreas a trabalhar.

Uma ferramenta de que fiz estandarte da minha postura e intervenção e que aprendi na prática ser de importantíssimo valor foi o diálogo com os alunos. Por analogia, registo as palavras de Del Toro quando diz:

Dialogar permite a los seres humanos compartir intereses, alegrías, preocupaciones y modos de vida. También fomenta y respeta los deberes y derechos individuales y colectivos relacionados con la integridad de la persona, su perfección de espíritu, sus sentimientos (1995: 55)

Através desta perspectiva, constatei a mais-valia que representa a manutenção constante de um diálogo sincero e interventivo, assim como baseado no princípio da negociação e da facilitação dos mecanismos de aprendizagem.

Durante o estágio fiz da reflexão, da capacidade de investigação e observação pontos constantes estratégicos para o desenvolvimento de atividades concretas interessantes e motivadoras. Isto com intencionando que se apresentassem como significativas e contribuíssem



para o desenvolvimento das competências de escrita e oralidade dos alunos. Desta forma desenvolvi consideravelmente essas capacidades fazendo delas fatores intrínsecos à minha prática num futuro profissional.

Um outro fator que representou uma evolução considerável no meu leque de competências foi a capacidade de planificar aulas. Neste ponto, intervieram de forma fundamental as professoras orientadoras e os supervisores que, num contínuo processo de orientação, me permitiram ultrapassar as dificuldades iniciais no desenho didático e lograr a realização desse instrumento, o plano de aula.

Uma forte aprendizagem que realizei foi de que o plano de aula é em si mesmo e representa um instrumento ao serviço da aula, logo o professor não deve ser refém de uma certa rigidez que o plano de aula acarreta pela sua construção esquemática ou mecânica. Uma interpretação errada desta ferramenta pode levar a uma aula vazia de relações e dinâmicas essenciais à aprendizagem, ficando refém da mera concretização de metas, atividades, conteúdos, de forma mecânica e pontual sem qualquer atenção valorativa ao processo pedagógico de aprendizagem.

Uma aula nunca é nem se deve tentar que seja a réplica formal do plano que a serve, pois seria impossível atender ao princípio da diversidade e às questões individuais se assim fosse, logo o princípio democrático que a deve reger, perder-se-ia.

Desta forma acredito ter desenvolvido a capacidade de lidar com problemas ou imprevistos e até de antecipar alguns dos mesmos, procurando solucioná-los em contexto.

Sendo este estágio um período de formação, aprendi a importância de manter uma constante reflexão sobre a prática no sentido de a ajustar a possíveis falhas, ou no sentido de a melhorar, tentando sempre dar resposta às necessidades e progressos dos alunos, assim como com eles crescer enquanto profissional e aprender.

Numa perspetiva de procurar levar aos alunos o aprender a aprender tentei deixar escrita a premissa de que, “Ser creativo significa arriesgarse, ya que todo lo que es nuevo resulta incierto”. (Del Toro, 1995:33)

Assim, tentei que os alunos percebessem a importância da criatividade e do arriscar aprender. A descoberta da novidade e a experiência nova que gera a incerteza mas que por isso mesmo acrescenta um valor imenso à aprendizagem.

Como formando da profissão docente tentei de alguma forma marcar o meu espaço dentro de algumas linhas que se poderiam aproximar das considerações do referido autor:

Como profesores debemos fomentar siempre la individualidad y el inconformismo;  
Encontrar alegría en el proceso y no en la realización;  
Enseñar preguntas y no sólo respuestas o hechos;  
Poseer un pensamiento interdisciplinario y no uno encasillado y disciplinario;  
Posibilitar una orientación de futuro y no de pasado. (Del Toro, 1995:.8)

Além desta perspetiva, considerei sempre a reflexão sobre o objetivo e sentido do ensino, daquilo que se faz e ensina na Escola.

Resumindo, penso ter conseguido ultrapassar as minhas dificuldades e sempre centrado no interesse dos alunos. Creio que desenvolvi as diretrizes estabelecidas para o estágio, formando-me numa perspetiva reflexiva e critica, sempre em processo de construção, no sentido de ser um profissional humano, competente e apaixonado pelo que faz.

Para fechar este relatório deixo um pensamento com o qual me cruzei no início deste trajeto de formação e que quando entrei em contacto com os jovens das turmas de estágio se tornou mais claro e mais forte, sendo uma base constante nesta experiência.

**“We are all stuck in the gutter but some of us are looking at the stars”.**

(Oscar Wilde, *Lady Windermere's Fan*, 1893)



## Referências Bibliográficas

- AMOR, E., (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- ARENDS, I. R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- ARMSTRONG, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BARBEIRO, L. (2003). *Escrita : Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BERTRAND, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOUTIN, G., GOYETTE, G., LESSARD-HÉBERT, M. (2012): *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CAMPS, A. (2003). O ensino e aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201 – 222). Porto: Edições Asa.
- CARVALHO, J. A. B. (1999). *O ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CASTRO, R., V. & DIONÍSIO, M. L. (1998). *Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Editora Angelus Novus.
- CATARINO, A; FONSECA, C. & PEIXOTO, M. (2011): *Outros Percursos – Caderno de Atividades*. Porto: Edições Asa

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

COELHO, M. C. (Coord.) (2002). *Programa de Português 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

CRAHAY, M. (2002). *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?*. Lisboa: Instituto Piaget

DEL TORO, G. A. (1995). *Comunicación y Expresión Oral y Escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó Editorial.

DUARTE, B. J. (2004). *Pedagogia Diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência*. Acedido em 13/05/13 em:

[http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1409/Educacao04\\_Duarte.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1409/Educacao04_Duarte.pdf?sequence=1)

FERNÁNDEZ, S. (2002). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 10ºano*. Lisboa: Ministério da Educação.

FLOWER, L.S., & HAYES, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

FONSECA, I. F. (1994). *Pedagogia da Escrita: Perspetivas*. Porto: Porto Editora

GIOVANNINI, A.; PERIS, E.; CASTILLA, M. & BLANCO, T. (1996). *Profesor en Acción*. Madrid: Edelsa.

GRANDE, P. M. & CASAL, I. I. (2000). *¡Hagan Juego!: Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del Español*. Madrid: Edinumen.

HIDALGO MARTÍN, V. (2011). *El Teatro en la clase de E/LE: Dos Propuestas de Taller. Memoria final de Máster*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Acedido a 02/02/13 em:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe*. Dublin: Authentic

KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

LEAL, M. S. (2012). *O Português no Ensino Secundário: transformações, tensões e dinâmicas de apropriação e recontextualização curricular*. Porto: Porto Editora.

LOMAS, C. (2003). *O valor das Palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.

LOPES, J. C. O. (2012). *O Papel da Escrita na Construção das Aprendizagens: Perceções e Concepções dos Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho

NÓVOA, A. & ESTRELA, A. (ORGS.), (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

NUNAN, D. (1995). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall

PEÑA, M., ONATRA, A. (2009). *Promoting Oral production through the Task-based Learning Approach: A study in a public Secondary School in Colombia, Issues in Teacher 's Professional Development*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

PEREIRA, Í. & VIANA, F. (s/data). *Aspectos da Didáctica da Vertente do Oral da Língua Materna*. Universidade do Minho. Braga.

PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

POMBO, O. (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.

READ, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70

REBOUL, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

SANTOS, B. S. (2003). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, P.; CARDOSO, E; MOREIRA, C.,M.; RENTE, S. (2011). *Expressões: Português 12*. Porto. Porto Editora

SOUSA, B. A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

TRINDADE, B; DUARTE, C; RODRIGUES, F; LEMOS, L; DINE, M. (2011). *Português Onze – 11º Ano*. Lisboa: Lisboa Editora.

# Anexos





## ANEXO 1: Texto Resposta à primeira atividade

18

A escrita surgiu há muitos anos atrás, era muito importante, pois permitia transmitir ideias de geração em geração. Devido à escrita, vários documentos foram escritos e permitiram construir a História que sabemos hoje.

Cada um de nós começou a escrever as suas primeiras palavras desde da escola primária. Os textos que escrevi eram sobre variados temas, desde como foi o teu fim de semana, as tuas férias, entre outros. No meu terceiro ano, escrevia resumos de contos infantis conhecidos, como a Branca de Neve.

Quando escrevo, expresso o que sinto por palavras, transmito os meus sentimentos e ideias para um papel. Para mim, a escrita é importante porque tenho dificuldade em expressar-me oralmente devido ao facto de ser uma pessoa tímida e envergonhada.

"Trata-se de evidenciar, de esquematizar, não só sentimentos como ideias que temos de uma forma vaga, mas que entendemos melhor quando as vemos em palavras", de José Luís Peixoto, no Diário de Notícias (2003).

Eu gosto mais de escrever textos nos quais tenho de dar a minha opinião acerca de um tema, mas também gosto de escrever poemas ou escrever pequenas frases com rimas. No aniversário dos meus pais, ofereci-lhes um texto escrito por mim onde procuro transmitir os sentimentos que tenho em relação a eles.

Quando escrevo, faço-o no meu quarto, pois é onde encontro o silêncio necessário para refletir e organizar as minhas ideias.

Eu penso que escrevo bem, mas tenho a noção, que ainda há muito para aprender. Por vezes, quando escrevo textos é difícil transferir para o papel ideias e pensamentos. Eu tento sempre não dar enos e, sobretudo, utilizar um vocabulário adequado, mas para isso é necessário ler.

Uma das formas de melhorar a escrita é ler. Através da leitura, enriquecemos o nosso vocabulário e a nossa imaginação.

## ANEXO 2: Exercício de Escrita da Segunda aula

### III

*Embora os sentimentos vividos pelas personagens de Frei Luís de Sousa não entusiasmem, por serem distantes da realidade atual, o espetador pode sempre tentar compreender os dilemas vividos pelas personagens, dado que alguns desses sentimentos são humanos e não epocais.*

1 - Partindo da afirmação acima transcrita, escreve um texto, de 80 a 150 palavras, onde dê conta da tua receptividade a *Frei Luís de Sousa* centrando-te nas perspetivas de Madalena e Maria.

**Atenção!** Antes de elaborar o teu texto, deves refletir sobre o teu plano e consequente ação de escrita. Para além disto, deves sempre ter em atenção o contexto, isto é, qual a finalidade, o objetivo e o alvo do teu texto.

**Planifica** – nesta fase inicial, deves planificar o teu texto: organiza as ideias, define uma linha coerente de pensamento para que possas expressar as ideias de forma lógica e sem te repetires.

**Redige** – depois de organizares as ideias e definires o teu plano começa a redigir o teu texto.

Ao desenvolveres a tua composição lembra-te das ideias presentes no texto acima apresentado:

*A época retratada*

*As perspetivas de Madalena e Maria*

*Sentimentos dominantes*

**Revê** – Após terminares o teu texto, faz a revisão do que escreveste. Lê o teu texto e verifica se tens erros, se o teu discurso é coerente e se o texto é coeso. Após a revisão, o teu texto está pronto!

**Bom trabalho!**

Ficha de trabalho adaptada de: CATARINO *et alii*, (2011)

ANEXO 3: Texto resposta de uma aluna ao exercício de escrita da  
segunda aula

16 06-02-2013

Antigamente a sociedade vivia sobre uns "moldes" diferentes do que hoje se vive, os tempos eram outros e a maneira de pensar também.

Os dilemas vividos pelas personagens não são epocais. Madalena foi infiel ao casar-se com D. João, pois já no dia do seu casamento estava "de olho" em D. Rafael, com quem via a casar-se mais tarde depois do falecimento de D. João, apesar de Madalena não ter qualquer certeza sobre esse facto. Então como Madalena foi infiel a solução para esse erro foi entregar-se ao caminho religioso entregando-se a Deus.

Mas Maria como era tão débil, chente, sentimental não aguentou tal ideia de ficar orfã, pois para ela porque que uma família que se amava tanto, que era feliz, tinha de acabar? Pois este deve ser o dilema de muitas filhas de pais separados.

Hoje em dia um casal em que um membro seja infiel, as medidas tomadas para esse problema não são entregar-se a Deus, mas sim o divórcio, em alguns casos tudo é resolvido o bem, noutras menos bem.

Nestes casos quem acaba por sofrer mais, com a ausência constante do pai ou da mãe em casa dia após dia? As filhas, pois elas são quem mais sofrem com o divórcio dos pais. São elas as que tal como Maria não compreendem o porque de uma família tão feliz, que se ama tanto se separar.

## ANEXO 4: Exercício de Escrita de um resumo da quarta aula

3

Textos de Teatro

### Oficinas

#### Expressão escrita

#### Resumo de texto expositivo-argumentativo

Elabora o resumo do texto a seguir apresentado.

##### Etapa 1 Leitura do texto

Lê o seguinte excerto de um verbete de dicionário, com o objetivo de o resumires num texto de sessenta a oitenta palavras.

<sup>1</sup> O termo *Romantismo* (inglês, *Romantism*; francês, *Romantisme*; alemão, *Romantik*; italiano e espanhol *Romanticismo*) deriva do adjetivo inglês *romantic*, utilizado desde cerca de meados do século XVII com o significado de «semelhante aos antigos romances» (em inglês, *romance* designa um género narrativo  
<sup>5</sup> caracterizado pela fantasia, pelo mistério e pela aventura). O adjetivo *romantic*, ligado portanto originariamente a manifestações literárias, podia qualificar uma paisagem, um monumento, etc., mas desde o início do último quartel do século XVII, pelo menos, apresenta um significado inequivocamente estético-literário.

<sup>10</sup> Na cultura racionalista do iluminismo, a palavra romântico adquiriu significados disfóricos («quimérico», «inacreditável», «ridículo», «absurdo»), mas na segunda metade do século XVIII, em conformidade com a valorização crescente, na arte, na cultura e na vida, do sentimento, da emoção e da imaginação, o vocábulo passou a ser utilizado frequentemente com significados positivos,  
<sup>15</sup> como naquele famoso passo de Jean-Jaques Rousseau em que se lê que «as margens do lago de Bienne são mais selvagens e românticas do que as do lago de Genebra».

O Romantismo é um *megaperíodo* que, à semelhança do Renascimento, se tem projetado, em metamorfoses plurais, nas literaturas ocidentais ao longo  
<sup>20</sup> dos séculos XIX e XX, embora as suas manifestações originárias, mais homogêneas e coerentes, se tenham verificado na primeira metade do século XIX.

V. M. de Aguiar e Silva, «Romantismo», in *Dicionário do Romantismo Português*, coord. de Helena Carvalhão Buescu, Lisboa, Caminho, 1997 (Texto com supressões)

##### Etapa 2 Planificação

Seleção da informação relevante

- Identifica a estrutura do texto-fonte, dividindo o texto em partes lógicas;
- regista as ideias fundamentais de cada parte, anotando-as à margem, sob a forma de tópicos; assinala, a cor, os conectores lógicos que articulam as ideias;
- completa a seleção da informação relevante, destacando os exemplos particularmente significativos;
- constitui a rede semântica do texto-fonte, sublinhando, para cada ideia, os termos essenciais;



## ANEXO 4 (CONTINUAÇÃO)

- coloca as enumerações entre parênteses retos e substitui-as por um termo genérico (por exemplo, um hiperónimo);
- elimina o acessório: repetições ou explicitações de ideias já expressas; informação acessória contida entre parênteses; digressões que se afastam do tema;
- estrutura a informação relevante em tópicos gerais.

### Etapa 3 Textualização

#### Resumo do texto-fonte

- Resume o texto partindo dos tópicos anotados à margem, utilizando sempre que possível sinónimos de palavras do texto, mantendo a rede semântica e os conectores importantes, de modo a conservares a estrutura do texto-fonte. Se a substituição por um sinónimo não resultar, deves manter a palavra do texto;
- simplifica, reduz, condensa a informação, através de:
  - substituição de conjuntos de hipónimos pelos respetivos hiperónimos;
  - transformações implicando redução (em vez de *a estação mais fria do ano*, opta por *o inverno*; em vez de *os alunos que estudam muito*, opta por *os alunos estudiosos*; de orações substantivas a nominalizações; de conectores a sinais de pontuação);
- conserva a situação de enunciação do texto-fonte: se estiver na primeira pessoa, o resumo deve manter essa pessoa gramatical; nunca utilizes fórmulas do tipo «O autor diz que»; as interpelações do autor ao leitor, desde que significativas, devem também ser dadas no resumo; o tempo dos verbos deve igualmente ser conservado; o discurso direto é, em geral, resumido no discurso indireto ou indireto livre, exceto se corresponder a uma grande parte do texto;
- conserva o registo do texto-fonte ou, na medida do possível, aproxima dele o registo do resumo, mantendo, pelo menos, uma marca do registo dominante utilizado pelo autor: se o texto apresentar várias exclamações, o resumo deve conservar pelo menos uma.

### Etapa 4 Revisão

- Conta o número de palavras do resumo e verifica se está dentro dos limites pedidos: se houver uma pequena diferença, faz cortes na informação; se houver um grande desvio, suprime ideias, exemplos, redundâncias, ou, no caso contrário, recupera elementos significativos;
- Revê o resumo:
  - verificando a sua inteligibilidade, coesão e clareza (isto é, se ele é inteligível e claro mesmo para alguém que não conheça o texto-fonte e se tem coerência);
  - confrontando o resumo com o texto-fonte no que diz respeito à informação neste apresentada, no sentido de assegurar que aquele a transmite corretamente;
  - prestando atenção a aspetos relativos à pontuação, à ortografia, à sintaxe, à legibilidade e à apresentação gráfica.

## ANEXO 5: Exercício de escrita de um texto argumentativo da sexta aula

Lê o seguinte excerto retirado do Ato III da obra Frei Luís de Sousa.

### CENA XI ATO III

O Prior de Benfica, o Arcebispo, Manuel de Sousa, Madalena, etc. *Maria, que entra precipitadamente pela igreja em estado de completa alienação; traz umas roupas brancas desalinhadas e caídas, os cabelos soltos, o rosto macerado, mas inflamado com as rosetas hécticas, os olhos desvairados: para um momento, reconhece os pais, e vai direita a eles.*

*- Espanto geral; a cerimónia interrompe-se.*

**Maria** – Meu pai, meu pai, minha mãe, levantai-vos, vinde! *(Toma-os pelas mãos; eles obedecem maquinalmente, vêm ao meio da cena: confusão geral.)*

**Madalena** – Maria! Minha filha!

**Manuel** – Filha, filha!... Oh, minha filha... *(Abraçam-se ambos nela.)*

**Maria** *(separando-se com eles da outra gente, e trazendo-os para a boca da cena)* – Esperai: aqui não morre ninguém sem mim. Que quereis fazer? Que cerimónias são estas? Que Deus é esse que está nesse altar, e quer roubar o pai e a mãe a sua filha? – *(para os circunstantes)*. Vós quem sois, espetros fatais? ... quereis-mos tirar dos meus braços? ... Esta é a minha mãe, este é o meu pai... Que me importa a mim o outro? Que morresse ou não, que esteja com os mortos ou com os vivos – que se fique na cova ou que ressuscite agora para me matar? ... Mate-me, mate-me, se quer, mas deixe-me este pai, esta mãe, que são meus. – Não há mais do que vir ao meio de uma família e dizer: «Vós não sois marido e mulher... e esta filha do vosso amor, esta filha criada ao colo de tantas meiguices, de tanta ternura, esta filha é...» Mãe, mãe, eu bem o sabia... nunca to disse, mas sabia-o: tinha-mo dito aquele anjo terrível que me aparecia todas as noites para não me deixar dormir... aquele anjo que descia com uma espada de chamas na mão, e a atravessava entre mim e ti, que me arrancava dos teus braços quando eu dormia neles... que me fazia chorar quando meu pai ia beijar-me no teu colo. – Mãe, mãe, tu não hás de morrer sem mim... Pai, dá cá um pano da tua mortalha... dá cá, eu quero morrer antes que ele venha: *(encolhendo-se no hábito do pai)* quero-me esconder aqui, antes que venha esse homem do outro mundo dizer-me na minha cara e na tua – aqui diante de toda esta gente: «Essa filha é filha do crime e do pecado!...» Não sou; dize, meu pai, não sou... dize a essa gente toda, dize que não sou... *(vai para Madalena.)* Pobre mãe! Tu não podes... coitada!... não tens ânimo... - nunca mentiste?... pois mente agora para salvar a honra de tua filha, para que lhe não tirem o nome de seu pai.

**Madalena** – Misericórdia, meu Deus!

**Maria** – Não queres? Tu também não. pai? – Não querem. E eu hei de morrer assim... e ele vem aí...

Reflete sobre o tema da religião presente no texto. De seguida, numa perspetiva de análise comparativa/contrastiva, escreve um texto de 350 - 400 palavras, devidamente estruturado, **argumentando** sobre os seguintes aspetos:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A religião como pilar social de uma sociedade regida, formatada, evangelizada pela imagem e onnipresença de Deus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A imagem e peso da religião no desfecho da situação apresentada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A sociedade contemporânea e a sua relação com a religião.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A inevitabilidade, o determinismo da lei religiosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A atitude de Maria desafiando a (in) justiça divina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A lei da igreja e a lei dos homens.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Deus castigador que separa a filha dos pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A figura do Deus atual.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A conceção de família.</li> <li>• A importância dos rituais e cerimónias religiosas, o simbolismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (i) legitimidade do casamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A família contemporânea</li> <li>• As cerimónias religiosas e rituais e a sua projeção atual.</li> </ul>



## ANEXO 6: Ficha Informativa sobre o texto argumentativo

### TEXTO ARGUMENTATIVO

#### Gramática do texto argumentativo

**Articulação e coesão do discurso** – como o texto argumentativo, a dissertação deve constituir-se como um todo coeso e articulado, através de uma rede de relações lógicas entre as palavras, as frases, os períodos e os parágrafos que o constituem. Tudo isto através da correta utilização e combinação dos elementos linguísticos do texto:

- Correta estruturação e ordenação das frases;
- Respeito pelas regras de concordância;
- Uso dos conectores do discurso;
- Utilização de um vocabulário variado (com recurso a sinónimos, antónimos, hipónimos, hiperónimos) (REVER).

Como elaborar?

### INTRODUÇÃO

A introdução procura interessar o leitor e prender a sua atenção desde a primeira palavra. Assim, deve criar processos para o implicar, deixando a matéria bem clara desde o princípio, para que ele sinta a necessidade de procurar uma resposta. Esta será sugerida, anunciando o caminho que vai ser percorrido, apontando o fio condutor do plano.

Considera prioritariamente **três questões** a que se deve dar resposta para elaborar uma boa introdução:

1. Porquê isto?

Mostra o interesse do assunto a tratar. Enquadra-o (no tempo e no espaço), contextualiza-o, se achares importante, numa perspetiva mais ampla entre outros problemas. Refere antecedentes ou prepara o leitor, sugerindo efeitos possíveis ou adivinháveis.

## **2. O que tratar?**

Limita o assunto: define-o, indica, sumariamente, os pontos essenciais a tratar.

## **3. Como tratar?**

3.1. Estabelece o teu ponto de vista sobre a matéria e avalia a relevância da questão.

3.2. Anuncia as divisões do plano e justifica as frases das exposições e da argumentação.

3.3. Inicia a introdução chamando a atenção para a importância da temática:

- Com uma interrogação retórica eloquente
- Com uma citação ou fórmula conhecida
- Com uma definição

3.4. Torna-a viva e interessante.

*A introdução funciona como uma carta de recomendação a teu respeito.*

## **DESENVOLVIMENTO**

Para uma correta construção argumentativa é fundamental a escolha e ordenação dos argumentos que demonstram a tese (citação, exemplificação...). Os argumentos devem ser pertinentes e coerentes, apresentados de forma lógica e articulada; devem ser organizados por ordem crescente de importância: ao melhor argumento o melhor lugar — o mais convincente é apresentado na última posição porque se fixa se recorda melhor o que se acabou de ler.

## **CONCLUSÃO**

Esta parte do texto é de tanta importância quando a introdução. É fundamental deixar o leitor com a sensação de que o tema foi integralmente tratado através da convergência dos elementos que unificam o texto.

**A conclusão deve deixar o leitor bem impressionado com o que leu.**

Procura condensar todo o teu pensamento num período ou expressão que resuma, com rigor e impacto, o essencial do assunto. Para isso, não assentes a tua conclusão em pormenores vagos, mas sim sobre o conjunto da matéria tratada ou sobre os aspectos essenciais desta.

Do que foi dito, infere-se que a conclusão pode revestir várias modalidades:

— **Conclusão-resumo:** Condensa brevemente os principais pontos tratados, realçando a tese de partida e indo recuperar o mais relevante das diferentes fases da demonstração.

— **Conclusão prospectiva (ou de intenção, de propósito):** Encara o futuro do problema levantado, sugerindo resoluções, propondo sugestões, apresentando uma opinião pessoal, deixando questões em aberto para a hipótese de, mais tarde, se recuperar o assunto tratado.

— **Conclusão de efeito:** Combina os dois processos anteriores e, recordando os momentos essenciais do desenvolvimento, deixa a questão em aberto e leva o leitor a uma impressão positiva por meio de uma retórica, de um paradoxo, de um apelo ao destinatário para que este se empenhe na busca de soluções.

## COESÃO TEXTUAL

- Coesão lexical
  - Repetição (da ideia ou da palavra);
  - Substituição:
    - Sinonímia/antonímia;
    - Hiponímia/hiperonímia
    - Meronímia/holonímia
- Coesão interfrásica;
- Coesão temporal e aspectual;
- Coerência lógica:
  - Princípio de não contradição;
  - Princípio de redundância — não deve repetir-se a mesma ideia por palavras diferentes e não tautologia;
  - Princípio da relevância — deve suprimir-se que não é relevante.

Coerência funcional — o texto deve ser construído e articulado com coerência de acordo com a intenção comunicativa do locutor: adaptação das palavras, das frases, da conexão entre as frases com vista a atingir uma determinada finalidade.



Fonte: Departamento de Português da Escola Secundária de Alberto Sampaio

## ANEXO 7: Modelo de exercício do texto argumentativo

Recorda as fases que deve seguir a elaboração de um texto – planificação, textualização e revisão – e respeita-as, aplicando-te na redação também ao nível da correção linguística.  
Utiliza uma caligrafia legível e não te esqueças de estruturar devidamente a tua composição, marcando com parágrafos as mudanças de assunto e utilizando conectores adequados nas ligações frásicas e interfrásicas.  
Como o tema do texto que deves produzir pode partir de uma citação, deves remeter para os elementos nela presentes que suscitam a tua reflexão ou comprovam as tuas afirmações.  
É igualmente muito importante recorrer ao número de argumentos e de exemplos solicitados no enunciado da pergunta e respeitar os limites de extensão indicados.)

EXERCÍCIO © Pedro Eliora

Portugal anda emocionalmente exausto na má-língua coletiva, na descrença mútua, no dispêndio de energias, numa guerra civil verbal em que as forças que restam se vão esgotando.

ALMEIDA, Onésimo Teotónio, 2011. *Onésimo – Português sem Filtro*. Lisboa: Clube do Autor

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, apresenta uma reflexão sobre o estado anímico da sociedade portuguesa na atualidade.

Fundamenta o teu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustra cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Desenvolvimento	Introdução	A citação apresentada remete para um estado de “descrença” e de cansaço da sociedade portuguesa atual, a que não é alheia a “má-língua coletiva”.
	Argumento	<b>De facto</b> , perante as dificuldades económicas e a situação de crise continuamente posta em relevo pelos meios de comunicação e pelo poder político, os portugueses sentem-se abatidos, “emocionalmente exausto[s]”.
		Face às difíceis condições de vida, com o aumento do desemprego e a constante subida de preços, frequentemente se refugiam em queixumes e na crítica aos aspetos menos bem conseguidos da governação nacional, originando uma “guerra civil verbal”, que opõe defensores de diferentes pontos de vista acerca de uma mesma medida política ou de uma circunstância social.
	Exemplo	<b>Veja-se, por exemplo</b> , o caso dos cortes nos vencimentos dos funcionários públicos, sobre o qual se pronunciaram diferentes personalidades, grupos e cidadãos anónimos, manifestando opiniões contrárias (e, por vezes, contraditórias).
	Argumento	<b>Por outro lado</b> , os portugueses sentem que as “energias” que investem no bem-estar e no progresso da sociedade, com o contributo do seu trabalho e dos seus impostos, nem sempre são reconhecidas como desejariam. Por isso, não deixam de manifestar a sua insatisfação, e fazem-no através dos distintos meios que têm à sua disposição. Já não se trata apenas de opinar publicamente, mas de registar desagrados, de os dar a conhecer, <b>por exemplo</b> , através de cartas às entidades competentes e de cartas-abertas divulgadas nos <i>média</i> , ou mesmo de solicitar a mudança de situações em petições dirigidas a organismos nacionais ou internacionais e que ganham enorme divulgação quando circulam na Internet.
	Exemplo	
	Conclusão	<b>Em suma</b> , a sociedade portuguesa, ainda que envolta num ambiente de pessimismo decorrente da conjuntura atual, vai dando mostras de uma maior reflexão sobre as suas condições de vida e tem vindo a alargar as formas de se fazer ouvir.

(290 palavras)

Fonte: SILVA *et alii* (2011, 32)

## Anexo 8: Texto resposta de um grupo de alunos ao exercício do texto argumentativo

Antigamente a religião tinha um peso superior na organização da sociedade. Atualmente podemos constatar que existem alterações no modo de vida das gerações. Nos tempos antigos, a religião era o pilar fundamental da sociedade que se regia pela imagem de Deus e da sua onnipresença. As pessoas seguiam fielmente os ensinamentos da Bíblia ainda que isso implicasse ficarem sem a própria filha, como podemos ver na cena XI do ato III da obra Frei Luís de Sousa. Hoje em dia as pessoas não submetem tanto as suas decisões diárias em função da religião. Por exemplo, nos países desenvolvidos tem-se verificado um decréscimo do número de fiéis. Em contrapartida, nos países em desenvolvimento continua-se a notar uma presença acentuada da religião. Na antiguidade, as pessoas só tinham uma crença e deixavam-se ser governados por ela. Como não havia respostas, a sociedade via Deus como resposta às suas questões. Mas, com o desenvolvimento científico, ao longo dos anos, tem-se vindo a deixar de acreditar nas respostas divinas. Mesmo quem crende fielmente em Deus, quando confrontados com realidades como a morte as pessoas tendem a revoltar-se contra a religião como Maria fez. Na nossa opinião a religião é um tema cada vez mais confuso, mas não somos orelhões.



## Anexo 9: Texto resposta de um grupo de alunos ao exercício do texto argumentativo

A religião, crença num ser onnipotente e onnipresente, ocupa um papel importante no nosso quotidiano porque define a nossa forma de ver o mundo e o próximo. Desde a antiguidade que a nossa presepção de religião tem vindo a mudar ao longo dos anos. No século XVI podemos constatar que a religião era o pilar da sociedade portuguesa que regia a forma de ser e de viver, ou seja, formatava as pessoas.

A obra de Almeida Garrett é um exemplo que nos mostra, realmente, o <sup>quanto</sup> ~~para~~ significativo que a religião tinha na vida das pessoas. O determinismo da lei religiosa é patente na separação de Maria dos seus pais por <sup>ser</sup> ~~est~~ fruto do pecado. A sociedade contemporânea, de uma forma geral, adoptou uma nova crença religiosa sem barreiras linguísticas. Esta crença é reflexo da sociedade actual em que não se valoriza a importância da estrutura familiar. O dinheiro é a grande causa desse fenómeno que incentiva as pessoas a ignorar os seus princípios e a fazer coisas de que não se acham capazes. ~~Precedamos que mostra um desafio~~ a evolução da sociedade tem vindo a questionar alguns valores religiosos como o casamento homossexual, o uso de alguns métodos contraceptivos, o aborto, a eutanásia, etc. Estas questões, que são sinceramente reprovadas pela igreja são pelo contrário cada vez mais aceites pela sociedade, o que leva as pessoas a cada vez mais descreditarem nos princípios da igreja. Em suma, acreditamos que é fundamental <sup>para todos as pessoas</sup> a crença num ser superior que nos sirva de inspiração e motivação. A nossa sociedade tem vindo a perder os princípios familiares que eram incentivados pela religião. Esta situação trará benefícios para a sociedade?

## Anexo 10: Atividade de Dramatização da primeira aula

### 6 ¡A jugar! ¿Convivencia entre generaciones o conflicto de generaciones?

En grupos discutid el tema y preparad la dramatización de una de las situaciones propuestas.



#### Situación 1

Hombre que nunca ayuda en las tareas domésticas se decide finalmente a hacer algo, después de las protestas de su mujer, pero lo ensucia todo y la pone de los nervios.

#### Situación 2

1. Familia monoparental: madre y dos hijos adolescentes.
2. Madre: trabaja fuera de casa y necesita la ayuda de sus hijos para las tareas domésticas.
3. Hijo: huye siempre que puede, dejándolo todo a cargo de su hermana.
4. Hija: acusa a su madre de proteger al "niño querido".



#### Situación 3

1. Madre, divorciada, que trabaja fuera, sin tiempo para hacer nada en casa.
2. Hija de 18 años, con novio, que quiere independizarse porque no se lleva bien con su madre que es demasiado estricta en los horarios.
3. Abuela con pequeños problemas de salud pero que ayuda en casa en las tareas del hogar, aunque siempre quiere tiempo libre para estar con sus amigas y hacer sus cosas. La hija le pide más horas y siempre discuten por eso.

#### Situación 4

1. Padre de familia que no quiere vivir con la suegra; no la soporta, quiere que se vaya a vivir a una residencia de ancianos.
2. Madre que no quiere que su madre se vaya a vivir a una residencia, pero reconoce que causa problemas de convivencia.
3. Hijo adolescente con problemas de comunicación con los miembros de la familia.
4. Abuela, viuda, en perfectas condiciones físicas y psíquicas, quiere ayudar en todo pero debe ser como ella dice; por eso surgen conflictos entre los miembros de la familia.

Fonte: Departamento de Espanhol da Escola Secundária de Alberto Sampaio



## Anexo 11: Atividade de Dramatização da terceira aula

Organizados en grupos de 2 escoged un destino en el mapa. Tenéis de elegir un punto de partida.

A través de vuestra descripción del trayecto, el otro grupo intentará descubrir vuestro destino.



## Anexo 12: Questionário final de avaliação final da intervenção

Escola Secundária de Alberto Sampaio  
Português – 11º ano Turma: J  
2012/2013



### Questionário final de avaliação

#### O Drama no ensino da escrita em Língua Portuguesa

O seguinte questionário tem como finalidades fazer-te pensar sobre a tua aprendizagem e desempenho e na prestação do teu professor.

Assinala a tua resposta em relação às afirmações apresentadas.	Sim	Não	JUSTIFICA (sempre que aches pertinente)
1. Na minha opinião acho que as atividades de produção escrita realizadas foram interessantes.			
2. As mesmas atividades de expressão escrita foram úteis para a minha compreensão dos temas abordados.			
3. Na minha opinião as atividades de expressão escrita realizadas foram benéficas para o desenvolvimento da minha competência de escrita.			
4. Na realização dos exercícios de expressão escrita recorri a estratégias para ultrapassar as dificuldades.			
5. O facto de a grande parte das atividades realizadas serem de produção escrita foi benéfico para a minha aprendizagem.			
6. As diferentes atividades realizadas pelo professor foram motivadoras.			
7. No final desta sequência de aulas considero que desenvolvi a minha capacidade de produzir textos coerentes e coesos.			
8. Senti-me sempre à vontade para participar.			

9. Agora quando escrevo tenho sempre em atenção as fases a que o processo de escrita deve obedecer.			
10. A sala de aula foi um espaço democrático.			
11. As instruções dadas para a realização das atividades foram claras.			
12. Tive dificuldades na realização das atividades.			
13. Acho que devíamos fazer mais atividades como as realizadas.			
14. De um ponto de vista global faço uma apreciação positiva das aulas em questão.			

Expressa a tua opinião nos seguintes pontos:

<p><b>A.</b> Das atividades de produção escrita realizadas quais gostaste mais de realizar?</p> <p>Atividades orientadas (seguindo alguns pontos dados pelo professor para abordes ao longo do teu texto).</p> <p>Atividades livres/abertas (Foi-te dado um tema e tiveste de estruturar sozinho o teu texto).</p>	
<p><b>B.</b> Dá a tua opinião sobre o que mudarias ou como farias as atividades de escrita que realizamos.</p>	
<p><b>C.</b> Deixa um breve comentário às aulas do professor Válder e/ou a ele mesmo.</p>	

## Anexo 13: Questionário final de avaliação final da intervenção

Escola Secundária de Alberto Sampaio  
Espanhol – 10º ano Turma: M  
2012/2013



### Questionário final de avaliação

#### A Dramatização no ensino da oralidade em Língua Espanhola

O seguinte questionário tem como finalidades fazer-te pensar sobre a tua aprendizagem e desempenho e na prestação do teu professor.

Assinala a tua resposta em relação às afirmações apresentadas.	Sim	Não	JUSTIFICA (sempre que aches pertinente)
1. Na minha opinião acho que as atividades de expressão oral realizadas foram interessantes.			
2. As mesmas atividades de expressão oral (dramatizações e jogo de papeis) foram úteis para a minha compreensão dos temas abordados.			
3. Na minha opinião as atividades de expressão oral realizadas foram benéficas para o desenvolvimento da minha competência oral.			
4. Na realização de exercícios de expressão/ interação oral recorri a estratégias para ultrapassar as dificuldades.			
5. O facto de as atividades realizadas serem quase todas orais foi benéfico para a minha aprendizagem.			
6. As diferentes atividades realizadas pelo professor foram motivadoras.			
7. No final desta sequência de aulas considero que desenvolvi a minha capacidade de falar em espanhol.			
8. Senti-me sempre à vontade para participar.			

9. A sala de aula foi um espaço democrático.			
10. As instruções dadas para a realização das atividades foram claras.			
11. Tive dificuldades na realização das atividades			
12. Acho que devíamos fazer mais atividades como as realizadas			
13. De um ponto de vista global faço uma apreciação positiva das aulas em questão.			

Expressa a tua opinião nos seguintes pontos:

<p><b>D.</b> Das seguintes atividades quais gostaste mais de realizar? (Escreve no espaço ao lado direito a tua escolha)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo de papéis (no bar/restaurante)</li> <li>• Dramatização (tarefas de casa)</li> <li>• Jogo de (adivinhar/descrição de receitas)</li> <li>• Dramatização (dar direções)</li> </ul>	
<p><b>E.</b> Dá a tua opinião sobre o que mudarias ou como farias as atividades de expressão oral que realizamos.</p>	
<p><b>F.</b> Deixa um breve comentário às aulas do professor Válter e/ou a ele mesmo</p>	

## Anexo 14: Questionário Inicial Diagnóstico

### LA LENGUA ESPAÑOLA



- Este questionário tem como objetivo conhecer-te melhor.
- Responde com atenção a todas as questões que se seguem.
- As tuas respostas são confidenciais.
- Numa escala de 1 a 5, em que 1 representa “Discordo fortemente” e 5 “Concordo fortemente”, manifesta a tua opinião sobre os itens apresentados.

Obrigado!

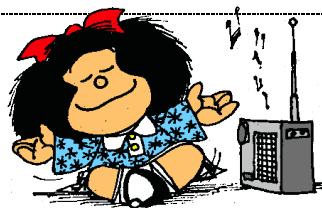
### A AULA DE LÍNGUA



	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
	1	2	3	4
<b>1. Nas aulas de língua, gosto de:</b>	1	2	4	5
- trabalhos de grupo / pares	1	2	4	5
- aulas expositivas	1	2	4	5
- pesquisa na internet	1	2	4	5
- aulas com interação professor/aluno	1	2	4	5
- aulas com material áudio/vídeo	1	2	4	5

<b>2. Sinto dificuldades nos seguintes domínios:</b>	1	2	3	4
- expressão oral (falar)	1	2	4	5
- expressão escrita	1	2	4	5
- compreensão oral	1	2	4	5

- leitura	1	2	4	5
- gramática	1	2	4	5



	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
	1	2	3	4

<b>1. Gosto de fazer as seguintes atividades nas aulas:</b>	1	2	4	5
- audição de gravações	1	2	4	5
- canções	1	2	4	5
- vídeos	1	2	4	5
- jogos de papéis	1	2	4	5
- debates	1	2	4	5
- apresentações de trabalhos	1	2	4	5

<b>2. Participo na aula de Espanhol:</b>	1	2	3	4
- por iniciativa própria	1	2	4	5
- quando a professora solicita	1	2	4	5
- em atividades conduzidas pela professora	1	2	4	5
- em atividades de grupo	1	2	4	5

<b>3. Não participo na aula de Espanhol por:</b>	1	2	3	4
- medo de errar	1	2	4	5
- timidez	1	2	4	5
- insegurança	1	2	4	5
- vergonha	1	2	4	5
- por não perceber as atividades	1	2	4	5
- por falta de vocabulário	1	2	4	5

<b>4. Na oralidade sinto mais dificuldade:</b>	1	2	3	4
- na expressão oral (falar/responder)	1	2	4	5
- na compreensão oral (ouvir/entender)	1	2	4	5
- na interação oral (manter uma conversa)	1	2	4	5
- na dicção	1	2	4	5
- na argumentação	1	2	4	5





	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
	1	2	3	4
<b>5. Quando sinto dificuldade na compreensão/expressão oral:</b>	1	2	4	5
- peço à professora para repetir a instrução/pergunta	1	2	4	5
- peço a um colega para me explicar ou para me ajudar	1	2	4	5
- simplifico o que quero dizer	1	2	4	5
- uso a língua materna	1	2	4	5
- uso o <i>portuñol</i>	1	2	4	5

<b>6. De momento, na aula de Espanhol sou capaz de:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
- compreender a linguagem falada na aula (instruções, perguntas, etc.).	1	2	4	5
- compreender as ideias principais de uma sequência falada (vídeo, canção, áudio, TV).	1	2	4	5
- interagir com outras pessoas sobre assuntos conhecidos	1	2	4	5
- utilizar expressões e frases simples para falar de assuntos conhecidos	1	2	4	5
- exprimir opiniões pessoais sobre temas conhecidos	1	2	4	5

Fonte: Questionário elaborado pelo núcleo de estágio em Espanhol



## Anexo 15: Grelha de observação para expressão oral

	Sim	Não	Correção	Sim	Não	Fluência	Sim	Não	Interação	Sim	Não	Coerência	Sim	Não
<b>Âmbito</b>														
<p>Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia.</p> <p><b>A2</b></p>			<p>Usa corretamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.</p>			<p>É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.</p>			<p>É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.</p>			<p>É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples como "e", "mas" e "porque".</p>		
<p>Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspetos pessoais e situações concretas determinadas</p> <p><b>A1</b></p>			<p>Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado</p>			<p>É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.</p>			<p>É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspetos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correções.</p>			<p>É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como "e" ou "então".</p>		

Quadro de Observação 1 – Quadro de Apreciação de Aspectos Qualitativos do uso oral da Linguagem (Fonte: QECR, 2001)

\_\_\_\_\_

## Anexo 16: Grelha de observação para expressão oral

	Sim	Não	Correção	Sim	Não	Fluência	Sim	Não	Interação	Sim	Não	Coerência	Sim	Não
<b>Âmbito</b>														
<p>Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia.</p>	X		Usa corretamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.	X		É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas paradas e reformulações muito evidentes.	X		É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.	X		É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples como "e", "mas" e "porque".	X	
<b>A2</b>														
<p>Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspetos pessoais e situações concretas determinadas</p>			Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado			É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.			É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspetos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correções.			É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como "e" ou "então".		
<b>A1</b>														

Quadro de Observação 1 – Quadro de Apreciação de Aspetos Qualitativos do uso oral da Linguagem (Fonte: QECR, 2001)

Aluno:

(A2+)

## Anexo 17: Atividade inicial diagnóstica de escrita livre. (formato PowerPoint)

### Atividade

1. Escreve uma reflexão pessoal sobre o que é a escrita.

- Extensão: mínima 2 páginas, máxima 3 páginas

Reflexão – texto livre de opinião pessoal sobre um determinado assunto/ tema. Uma tomada de consciência e de posição relativamente ao tema em questão; uma opinião crítica, ou não, sobre algo.

### Orienta-te...

Para elaborares a tua reflexão sobre a escrita podes partir das seguintes questões:

- O que é para ti escrever?
- Gostas de escrever? Porquê?
- Que importância achas que a escrita tem?
- O que gostas mais de escrever (ex: diário, poemas, reflexões, ensaios, notícias, contos etc.)
- Onde costumavas escrever? (na escola, em casa, etc.)
- Achas que escreves bem?
- Achas que tens dificuldades? (Ex: não tenho ideias, dou erros, falta-me vocabulário, etc.)
- Como fazes para ultrapassar as dificuldades que encontras (se as tens) quando escreves?
- Achas que na aula se devia trabalhar mais a escrita?
- Dá uma sugestão de como achas que se poderia trabalhar a escrita na aula.